

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL

MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE
A CADRELOR DIDACTICE

10-11 MARTIE 2018

VOLUMUL III
LIMBI ȘI LITERATURI

CHIȘINĂU 2018

CZU: 373.016:[811+821.09]:378.4(478-25)(082)=00

M 47

Comitetul științific:

Eduard COROPCEANU, președinte, profesor universitar interimar, doctor, rector UST

Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ 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

Lora MOȘANU-ȘUPAC, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBA, conferențiar 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

Tudor COZARI, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Dumitru COZMA, conferențiar universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:

Andrei BRAICOV, președinte, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar 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

Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST

Eugenia CHIRIAC, conferențiar universitar, doctor, UST

Diana CHIȘCA, lector universitar, doctor, UST

Elena SOCHIRCĂ, conferențiar universitar, doctor, UST

Lucia URSU, conferențiar universitar, doctor, UST

Polina TBURCEAN, conferențiar universitar, doctor, UST

Natalia COCIERU, conferențiar universitar, doctor, UST

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST

Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST

Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST

Nadejda OVCEARENCO, conferențiar universitar, doctor, UST

Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, 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, 10-11 martie 2018 / Univ. de Stat din Tiraspol ; com. șt.: Eduard Coropceanu [et al.] ; com. org.: Andrei Braicov [et al.]. – Chișinău : S. n., 2018 (Tipografia UST) – . – ISBN 978-9975-76-228-1.

Vol. 3 : Limbi și literaturi. – 2018. – 234 p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., engl., fr., alte lb. străine – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-231-1.

373.016:[811+821.09]:378.4(478-25)(082)=00

M 47

CUVÂNT ÎNAINTE

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

Sistemul educațional actual necesită o abordare inovațională, cu implementarea tehnologiilor moderne, dezvoltarea stilului de gândire original, dar autentic, pentru a forma personalități competente care ar corespunde provocărilor viitorului și ar avea un stil de dezvoltare autodidact. În acest context, cele două sisteme de învățământ: general și universitar trebuie să fie congruente în misiune, obiective și finalități pentru a asigura continuitatea procesului de dezvoltare a personalității educabililor. Elaborările în cadrul didacticii disciplinelor vor contribui la revigorarea și eficientizarea sistemului educațional.

Universitățile trebuie să asigure o platformă polifuncțională pentru geneza, dezvoltarea și diseminarea ideilor noi, care urmează a fi adaptate, verificate și evaluate în sistemul educațional pentru a elabora recomandări privind utilizarea eficientă a lor.

Aceste procese complicate, dar de creație sunt bazate pe potențialul intelectual al profesioniștilor din domeniu, care determină direcțiile evoluției concepțiilor pedagogice, aspectele abordării unor probleme la nivel național. Pentru această activitate nobile, consacrată prosperării societății noastre vă aducem Dumneavoastră, apostoli ai neamului, cele mai sincere cuvinte de recunoștință, dorindu-vă în continuare multă creativitate, perseverență și realizări frumoase în opera educațională.

*Rectorul UST,
dr., prof. univ. interim.
Eduard Coropceanu*

CUPRINS

SECȚIA 7. Didactica Limbii și Literaturii Române..... 6

Barbarova Natalia. Lectura la orele de limba și literatura română ca mijloc de dezvoltare a competenței de comunicare (instituțiile cu instruire în limba rusă).....	7
Castraveț Svetlana. Stimularea capacităților creative a liceenilor la lecțiile de limba și literatura română.....	11
Ciubotaru Rodica, Bunescu-Ursu Lucia. Aspecte metodologice în abordarea textului literar.....	16
Iacob Nadejda. Fișa de lucru-tabel ca modalitate de eficientizare a demersului didactic.....	21
Marcu Neli. Formarea competenței de scriere în limba română prin producerea textelor scrise în limita standardelor de eficiență	29
Nastas Svetlana. Instrumente tic pentru atelierul de lectură.....	33
Racu Rita, Postan Liliana. Strategii de dezvoltare a competențelor noncognitive în cadrul ariei curriculare „Limbă și Comunicare”	38
Serdeșniuc Cristian, Străjescu Natalia. Dimensiuni ale universalității și categorii estetice la lecțiile de literatura română (treapta gimnazială)	43
Stepanov Liudmila, Taburceanu Polina. Îndrumări metodice la predarea operei Anei Blandiana în gimnaziu.....	49
Străjescu Natalia. Eticul în creația lui Ioan Slavici	55
Sultan Natalia. Proiectul de învățare la limba și literatura română: obiective și finalități	59
Vărzaru Galina. Formarea gândirii creatoare a elevilor în scopul realizării lor ca subiect	66
Vișnevschi Stela. Metoda proiect ca instrument de evaluare și ca strategie de învățare în cadrul orelor de comunicare.....	70

SECȚIA 8. Didactica Limbii și Literaturii Ruse..... 77

Бабюк Александра. Понятие об активных синтаксических процессах на уроках русского языка в лицейском цикле	78
Богданич Татьяна, Афродита К.Д. Бальмонта и В.Я. Брюсова: сравнительно-сопоставительное изучение античного образа на факультативном занятии.	85
Бодлева-Арикова Татьяна, Прокопий Любовь. Изучение фразеологизмов в гимназическом цикле на основе произведений современной русской литературы.....	89
Гайбу Светлана. Пути формирования субъектности ученика на уроках русской литературы в лицейских классах (на материале 11 класса).....	95
Герлован Ольга. Б.М. Эйхенбаум и его размышления об изучении литературы в средней школе	103
Гуня Рина. Визитная карточка как один из приёмов изучения биографии писателя на уроках литературы.....	110

Делемарская Валентина. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка.....	113
Захария Анастасия, Табурчану Полина. Изучение творчества Б.Л. Пастернака в лицейском цикле с русским языком обучения	118
Кимаковская Ирина. Самостоятельная работа как средство повышения познавательной деятельности и качества образования.....	125
Кожокар Юлия, Слюсаренко Мария. Методические аспекты изучения рассказов Татьяны Толстой в лицейском цикле	130
Козубенко Юлия. Формирование духовно-нравственных качеств у школьников на уроках литературы посредством инновационных образовательных технологий	134
Копыл Инна. Формирование культурологической компетенции в VIII-IX классах школ с румынским языком обучения	139
Огинская Виолета. Использование музыки при изучении литературы с целью углубления эстетического восприятия художественного текста.....	142
Сидорина Алина. Использование дидактических игр на уроках русского языка и литературы как средство повышения интереса к урокам русского языка и литературы	149
Чилочи Ирина. Проблемы изучения фразеологии в практике школьного преподавания....	153
Ярош Ульяна. Изучение творчества н.а. Некрасова на уроках русской литературы	158

SECȚIA 9. Didactica Limbii și Literaturii Engleze și Franceze..... 163

Bogoeva Elena. Students' self-guided work as a component of an effective lesson	164
Burdujan Radu. Task-based language learning as an effective way to improve language proficiency	169
Burea-Titica Svetlana. Fairy tales, more reasons of their presence in teaching-learning activities.....	175
Catană Natalia. The scientific approach to teaching vocabulary.....	180
Cioinac Diana. Proiect pe unitate de învățare la limba engleză, clasa a IX-a, "Home and Family Values"	184
Ciorba-Lascu Tatiana. L'utilisation de la chanson en tant qu'outil médiateur des interactions en classe de FLE	193
Cocieru Natalia. Mecanismul sintactic de generare a comunicării în limba franceză	199
Constantinov Lilia. Reading books as a language learning tool	207
Diaconu Nelea. Strategies didactiques interactives – cle du développement de la pensée critique	211
Jelihovschii Sergiu. Reperele primordiale pentru dezvoltarea competenței comunicative	215
Lisnic Alina. Strategii inovative în predarea structurilor gramaticale la limba străină	218
Ștîncă Natalia. Practical activities for using video in the English Classroom	222
Zdraguș Vera. La créativité comme moyen motivationnel dans le développement des compétences langagières des apprenants.....	229

Secția 7

DIDACTICA
LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

LECTURA LA ORELE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CA MIJLOC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE (INSTITUȚIILE CU INSTRUIRE ÎN LIMBA RUSĂ)

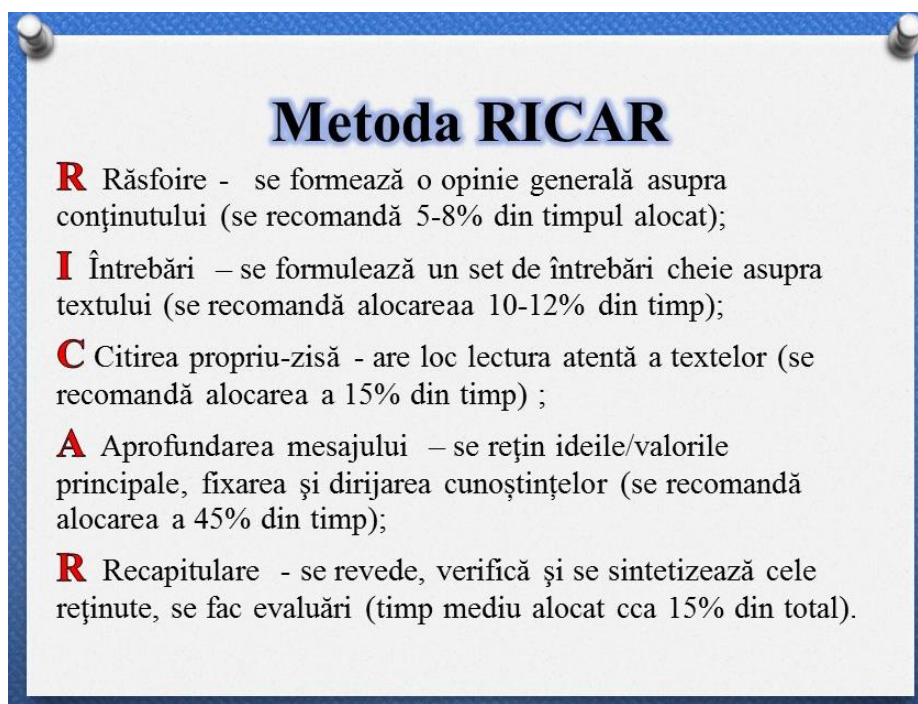
Barbarova Natalia, profesoară de LLR, grad didactic II
Liceul Teoretic „Mihai Grecu”, Chișinău

„Citește! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei și imagini, din care vei întocmi înțelesul și filosofia vieții.”

Mihai Eminescu

Lectura a fost, este și va rămâne o activitate de îmbelșugare cognitivă și spirituală specifică cititorului. Doar cel ce citește va putea aprecia pe deplin un text literar. Cititul este o hrană care te îmbogățește și scoate din tine ceea ce te reprezintă.

În condițiile educației permanente, profesorilor le revine misiunea de a-i deprinde pe elevi să se autoinstruiască și să se autoperfecționeze prin intermediul tuturor mijloacelor, inclusiv al cărții. La vârsta școlară, lectura are un rol hotărâtor în depozitarea cunoștințelor elevilor, în formarea gustului pentru citit, în cultivarea și îmbogățirea limbajului prin formarea și dezvoltarea unui vocabular adecvat. Ca lectura să fie eficientă și constructivă, elevii mei sunt deprinși să utilizeze următoarea metodă (Figura 1).



Metoda RICAR

- R** Răsfoire - se formează o opinie generală asupra conținutului (se recomandă 5-8% din timpul alocat);
- I** Întrebări - se formulează un set de întrebări cheie asupra textului (se recomandă alocarea 10-12% din timp);
- C** Citirea propriu-zisă - are loc lectura atentă a textelor (se recomandă alocarea a 15% din timp) ;
- A** Aprofundarea mesajului - se rețin ideile/valorile principale, fixarea și dirijarea cunoștințelor (se recomandă alocarea a 45% din timp);
- R** Recapitulare - se revede, verifică și se sintetizează cele reținute, se fac evaluări (timp mediu alocat cca 15% din total).

Figura 1. Metoda RICAR

Una dintre cerințele învățământului modern este cea a formării la elevi a deprinderilor de studiu individual și de muncă independentă, a capacității de a gândi creator, de a soluționa individual sau prin conlucrare multitudinea de probleme, cu care se confruntă în anii de școală. În fața unui profesor apare o responsabilitate de trezire a interesului și gustului pentru lectură. Lectura literară pune la dispoziția copilului cunoștințe despre mediul înconjurător, despre viața

oamenilor și a animalelor, despre trecutul istoric al poporului, despre muncă și profesii, educație cultural-artistică și moral-religioasă.

Un copil care nu va fi îndrumat de profesor sau părinte își va cunoaște vocația profesională și pasiunea intelectuală foarte târziu, de aceea este bine să facem tot ce ne stă în putință pentru a călăuzi copilul către activități care să îl formeze ca om.

E necesar să îi învățăm pe copii de mici, din clasele primare, să citească, fiind respectate particularitățile de vârstă. Micii cititori trebuie inițiați și deprinși cu utilizarea concomitentă a cărții și a mijloacelor moderne audiovizuale și, ca urmare, a unei învățături eficiente. Din partea factorilor educativi este nevoie de răbdare, perseverență, voință, precum și de model propriu. Totul începe din familie. Unde nu este promovată cartea, nu sunt promovate cele mai importante lecții cum ar fi: responsabilitatea, respectul, politețea și dorința de autodepășire. În prezent calculatorul, televizorul, mass-media sunt concurenți puternici ai lecturii. Informația este mai rapidă prin intermediul televiziunii și al internetului, iar citirea cărților se consideră a fi ceva învechit.

În bibliotecile copiilor trebuie să fie atât creații literare dedicate lor, cât și altele, care, prin problematică, frumusețea limbii și mesaj, interesează nu numai copiii, ci și adulții.

Dintre creațiile literare în proză, basmele și poveștile au rămas de-a lungul veacurilor operele cele mai îndrăgite de copii, începând din primii ani ai copilăriei și până aproape de adolescență. Valoarea instructiv-educativă a basmelor este deosebită. Ele aduc o contribuție foarte prețioasă la dezvoltarea proceselor de cunoaștere și a celor afective, la formarea trăsăturilor de voință și caracter, la formarea personalității copiilor. Utilizând caracterizarea personajului la lecțiile de limba și literatura română, eu încerc ca discipolii mei să folosească un limbaj adecvat în ceea ce privește descrierea unui anumit personaj (Figura 2)



Figura 2. Caracterizarea personajului

Alegerea cărților potrivite pentru copii este doar un prim pas. Al doilea pas și tot atât de important este deprinderea lecturii obținerea eficienței ei maxime în

urma citirii unei cărți. Copilul trebuie să înțeleagă că cartea este cel mai fidel prieten pe care îl putem avea, ea te face să te bucuri, să râzi și să plângi. Toate cărțile sunt menite să ne învețe ceva, pe planul culturii, tehnicii, științei, moralei, comportamentului, etc.

Lectura necesită nu numai îndrumare, ci și control. Lectura particulară pe care o are elevul trebuie să constituie o cerință obligatorie, pentru o verificare a cunoștințelor elevului. Controlul lecturii trebuie să fie o activitate permanentă din partea profesorilor sau a părinților, pentru a preveni comoditatea efectuarea unei lecturi facile, superficialitatea, neglijaarea cărților.

Dacă sportul și dansul mențin sănătatea fizică și îi fac disciplinați pe copii, atunci lectura are mult mai multe beneficii. Majoritatea nici nu știu cât e de bine să citești o oră pe zi, atât pentru psihic cât și pentru suflet.

Este știut faptul că datorită cititului se îmbogățește vocabularul. Dificultățile în exprimare apar anume din motivul unui lexic săracăcios.

Lectura lărgeste orizonturile. În momentul în care citești mai multe cărți, afli lucruri nebănuite, lucruri pe care ai vrea să le trăiești, întâmplări și locuri pe care ai vrea să le cunoști. Astfel cititorul devine mai ambițios, își va dori să reușească în viață (Figura 3).

BINGO!



Citește o carte de la biblioteca școlii sau a clasei!	Povestește unui membru al familiei ce ai citit!	Citește-le părinților o poveste!	Citește-i jucăriei tale preferate o poveste!
Citește cel puțin 20 de minute fără întrerupere!	Citește o carte despre animale!	Citește 5 poezii!	Citește-i mamei în timp ce prepară cina!
Citește o revistă pentru copii!	Citește o poveste împreună cu un membru al familiei! (pe rând, fiecare citește câte o pagină)	Desenează personajele unei povești citite!	BINGO! 

Figura 3. Metoda lecturării Bingo

Cititul face bine sufletului și psihicului. Lectura unei cărți aduce liniște interioară, aduce odihnă, deconectarea de la gândurile de zi cu zi și plus de asta este și o terapie pentru elev. Cititul vindecă. Cartea înseamnă relaxare și plăcere.

Lectura îmbogățește cultura generală. Foarte mulți dintre cei care citesc au o cultură generală demnă de invidiat. Citește orice, este bine să știi din toate câte ceva.

Cititul face viața mai frumoasă și mai ușoară. Un elev care citește va lua din cărți tot ceea ce îl interesează și va folosi acele informații în viața de zi cu zi.

Lectura educă și disciplinează. În toate cărțile sunt personaje bune și personaje negative. În principiu binele învinge răul, tânărul va învăța că prin răutate nu va ajunge nicăieri. Și datorită cărților își va dori să fie bun, drept, muncitor.

Cititul evidențiază omul. Datorită cunoștințelor sale va putea să poarte orice discuție și va reuși să se facă plăcut și apreciat.

Cărțile fac cunoscută iubirea. Cred că pentru prima dată în viață adolescentul descoperă iubirea din cărți și astfel el va descoperi toate fețele ei.

Cititul te ajută să cunoști viața. În cărți sunt dezbătute toate problemele omului, toate riscurile, eșecurile, împlinirile și reușitele. Citind, elevul va învăța să le înfrunte cu optimism și curaj.

Cărțile formează. Lectura formează un om fără doar și poate. Face omul inteligent, romantic, respectuos, tandru, luptător, încrezător, curajos, bun, milos și așa mai departe. Practic îi arată care sunt adevăratele valori ale vieții.

Lectura înseamnă bogăție. Un tânăr care citește mult va fi un om împlinit sufletește și va dobândi o spiritualitate ieșită din comun. Cărțile sunt cele mai de preț avuții, din ele afli secretul reușitei.

Importanța lecturii este evidentă și mereu actuală. Lectura este un instrument care dezvoltă posibilitatea de comunicare între oameni, făcându-se ecoul capacităților de gândire și limbaj.

Ar fi bine mai mulți părinți să îndemne copiii spre dragostea de lectură, astfel vom avea o lume mai bună, un viitor mai deosebit și niște oameni adevărați pe care să ne putem baza.

„Cartea este un ospăț al gândurilor la care oricine este poftit”. Dacă vom ști să trezim interesul elevilor noștri pentru citit, dacă vom îndruma, verifica și stimula în acest scop, vom crește generații care vor simți o „sete” permanentă pentru citit, pentru cunoaștere, pentru lărgirea orizontului lor cultural, ceea ce se va răsfrânge pozitiv asupra vieții și activității lor, căci, așa cum spunea Miron Costin: „Nu e alta mai frumoasă și mai de folos în toată viața omului zăbavă decât cetitul cărților”.

Bibliografie

1. Dumitrașcu V. Citind, învăț să fiu. Auxiliar didactic pentru psihologi școlari, diriginți, profesori. Chișinău, 2008.
2. Madan A. Rolul lecturii în formarea tineretului studios. Teoria și arta educației fizice în școală. nr.4, 2009.
3. Stan C. Importanța lecturii în instruirea și educarea elevilor. Tribuna învățământului. nr.3. Iași, 2013.
4. Vîju C. Lectura micuțului școlar. corneliavîju.blogspot.md.

STIMULAREA CAPACITĂȚILOR CREATIVE A LICEENILOR LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Castraveț Svetlana, profesor de LLR, grad didactic II

Colegiul „Vasile Lupu”

Omul este cea mai desăvârșită ființă umană și rolul lui de a fi în această societate trebuie să corespundă acestei mari creații pământești. Numai personalitatea cu o bună gândire logică, plină de fantezie, cu o fire creativă și ingenioasă își face, cât de cât, datoria față de natură, față de aproapele său, față de sine. Deci, suntem datori cu un Eu, cu un chip atât de unic în acest spațiu mioritic și așa cum diferite ne sunt înfățișările tot atât de diferite să ne fie și concepțiile noastre.

Progresul omenirii impune personalității inițiativă, libertatea cugetului, creativitate teoretică sau practică care este considerată forma cea mai înaltă a activității omenești. Tezaurul unui popor sunt copiii și tinerii. Ritmul alert, schimbările inovative pun în fața școlii sarcina formării unor capacități pentru ca educații să devină apti de autoinformare și autoformare permanentă. Ei trebuie să fie pregătiți pentru a se adapta rapid și eficient la dinamica societății, culturii și a profesiilor.

„Creație”, „creativitate”, „acțiune creativă”, „situație creatoare”, „creativ” sunt termeni nu tocmai ușor de definit sau de operaționalizat. *Creativitatea* ne va apare în termeni mai mult sau mai puțin complementari, drept:

- un atribut, atributul unei aptitudini speciale, în general, și al imaginației în special [3, p.145];
- drept o capacitate, capacitatea de a găsi soluții ingenioase la o problemă;
- drept o facultate ce face posibilă creația ca proces psihic și ca act material prin care se obiectivează opera finită; [3, p.146] etc.

În esență *creativitatea* constă în idei, acestea fiind transpuse în diverse domenii. Creativitatea presupune, în primul rând, gândirea, imaginația, e ceva legat de *iluminare* și găsirea relațiilor, evidente și neevidente.

Este procesul din care rezultă un lucru nou, acceptat ca util, creativitatea înseamnă a fi original, a fi capabil să preiei o idee și s-o dezvolti în mod propriu.

Curiozitatea, imaginația și entuziasmul sunt calități asociate frecvent și cu creativitatea. Deși aceste caracteristici sunt importante, ele nu sunt singurele necesare pentru creativitate. Problema principală pentru profesori este ce trebuie să facă pentru a-i ajuta pe liceeni să-și mențină calitățile copilărești, dezvoltând totodată alte abilități și acumulând informații care le sunt necesare pentru dezvoltarea capacităților creative.

Creativitatea se poate manifesta în ambianțe foarte favorabile. Evident că implicarea elevilor într-un proiect care li se pare captivant poate fi folositoare. Faptul

cum se implică copilul, de unul singur sau împreună cu alții, depinde de copil, de scop și de situație.

Factorii creativității sunt asemeni celor ai învățării eficiente. De studierea acestor factori s-au ocupat G. W. Allport - SUA, Caterina Cox, J.P. Guilford ș.a. Pe lângă coeficientul de inteligență, un rol important în creativitate îl dețin următorii factori: *ereditatea, capacitățile intelectuale, aptitudinile, caracterul, mediul socio-cultural, efortul susținut de pregătire și investigații* etc.

În *predare* trebuie să arunci semințele și să urmărești creșterea lor. Le oferi liceenilor toate posibilitățile pentru creativitate. Acestea includ un mediu stimulator, o atmosferă prietenoasă, o șansă de a te întâlni cu colegii, de a discuta, o șansă de a ieși din cadrul strâmt al existenței lor, chiar și numai prin intermediul unei povestiri.

Motivația este și unul dintre factorii de dinamizare a creativității. Atât motivele intrinseci – spiritul de născocire, cât și cele extrinseci – recompensele, care favorizează procesul creativ.

Cum ar putea profesorul să promoveze o gândire de tip creativ? Înainte de toate conștientizând faptul că acest lucru este realizabil.

- a) Acceptarea și încurajarea gândirii de tip divergent. Exemplu: Pe parcursul discuțiilor din clasă profesorul poate formula întrebări de genul: Poate cineva să sugereze un alt mod de a înțelege această întrebare?
- b) Tolerarea opiniilor nonconformiste. Exemple: a solicita elevilor să-și argumenteze opiniile divergente;
- c) Încurajarea elevilor să aibă încredere în propriile lor judecăți;
- d) A preda neformal;
- e) A pune unele sarcini care să nu fie evaluate;
- f) A urmări scopuri / a clarifica așteptări;
- g) Unele posibilități de alegere a metodelor de învățare;
- h) A pune accentul pe succes.

Profesorul poate stimula *creativitatea*, elaborând sarcini, care să trezească entuziasmul elevilor. La lecțiile de limba și literatura română se poate acționa pe căi ocolite pentru a stimula interesul copiilor. Se va realiza în colaborare cu o altă catedră proiectul *Creativitate*.

- Formulați zece întrebări în stil Robbingo cu subiectul „Iar timpul crește-n urma mea...”- M. Eminescu, clasa a XII-a.

- Argumentați aprecierea că „Gorunul” e comparată nu numai cu „Miorița”, ci și cu elegia „Mai am un singur dor” de M. Eminescu.

Indiscutabil, este important ca pedagogul *Eu* să creeze condiții corespunzătoare, necesare formării unei personalități, a logicii acestuia. Un asemenea profesor trebuie să-și propună drept scop pentru fiecare lecție un element nou care ar putea uimi elevii. Cu ce să-i uimesc astăzi pe elevii mei în strânsă legătură cu tema

lecției ca să mă pot prezenta în mod diferențiat la fiecare lecție și să nu prezint activități zgârcite?

- Cu un vers; cu o enigmă; cu o greșeală comisă în mod conștient;
- Cu distribuirea unui nou joc de rol pentru fiecare elev (un rol de virgulă – toată lecția adaugă ceea ce n-au spus alții); rol de regizor, de pictor, de paranteze etc.
- Cu o povestire; cu un vers alb; cu un deviz; cu o ghicitoare; cu un *dacă*;
- Cu întrebarea „Știați că...”; cu Măria sa Cuvântul.

Stimularea creativității prin intermediul metodelor /tehnicilor interactive

Preocuparea pentru dezvoltarea spiritului creativ a condus și la elaborarea unor metode și procedee de stimulare a creativității. Le amintim aici pe cele mai cunoscute: *brainstorming-ul*, *sinectica*, *discuția – panel*. Este vorba de tehnici care sunt operante, mai ales, în condiții de grup. Aceste tehnici de grup pot facilita exprimarea membrilor grupului, prin ele se explorează potențialul intuitiv și asociativ, se pot extrage idei și sugestii novatoare. Unii autori consideră că situația de grup reprezintă un stimul pentru elevi, îi poate elibera pe mulți de blocaje. Toate operele literare oferă teren fertil pentru stimularea capacităților creative discipolilor. Opera druziană vine din adâncul sufletului cu noi și noi imagini.

După descifrarea subtextului în direcția „Badea Zânel–Toadere și grijile războiului”, la întrebarea raționament „Cum l-aș fi întâlnit pe tata întors teafăr dintr-un lung război?” pe care o propunem e menită a-i transpune imaginar în vârtoarea acelor frământări și gândurile elevilor se aștern sincere și limpezi ca lacrima în **Sciere liberă**.

„Nu-mi închipui să fiu lipsită de mângâierea părintească, să cresc fără tată. Dar dacă focul unui război ar fi vrut să-l ardă pe tata, iar el s-ar fi întors teafăr ca prin minune, i-aș fi mulțumit cerului că l-a apărât ții cuvinte tăcute îi voi spune ce înseamnă fericirea pentru mine.” (eleva D. Stroici, gr. 32 PP).

Brainstorming (metoda asaltului de idei, inițiată de psihologul american Alex F. Osborn, 1938) este una dintre cele mai cunoscute metode de grup, folosită pentru producerea ideilor creative. Esența acestei metode constă în separarea momentului emiterii ideilor de momentul evaluării lor. Din acest motiv, *brainstorming-ul* se mai numește și metoda evaluării amânate sau „metoda marelui da” („the big yes”).

Eseul – factor amplificator în stimularea creativității. Eseul este miracolul cuvântului. Învățământul actual urmărește perfecționarea atributelor specifice umane: capacitatea reflexivă; disponibilitatea afectivă; posibilitatea exprimării și a comunicării universului spiritului uman. Abilitatea privind eseul în școală al cărui scop principal este dezvoltarea abilităților de exprimare corectă, orală și scrisă, este de mare importanță și de actualitate. Scrierea unui eseu sau a unei lucrări personale are cel puțin trei avantaje importante pentru cel care o scrie:

- Îl silește să-și organizeze gândirea și să-și precizeze punctul de vedere cu privire la subiectul lucrării.
- Îi permite elevului și profesorului să descopere anumite calități pe care le are și pe care trebuie să le întâlnească, precum și anumite puncte slabe, pe care trebuie să le remedieze, dacă vrea să reușească în domeniul lui de interes.
- Scrierea completează procesul gândirii și al învățării. Deoarece orice activitate umană cere capacitatea de exprimare în scris, aceasta este în mod clar „o calificare pe viață”.

Textele cu caracter epistolar îi pun pe elevi să exerseze în formarea stilului artistic, îi fac să cerceteze mai cu atenție opera, dezvoltă imaginația, îi pun să afle soluții, pentru situații mai puțin obișnuite, îi modelează în mare măsură ca personalitate.

Atelier de creație dedicat liceenilor. În cadrul atelierului, care va fi susținut cu un program de dezvoltare personală pentru elevi, *unde creative* vor găsi situații noi și solicitări de a schimba unghiul de abordare a unei chestiuni, vor găsi alte rezolvări a unei probleme decât cele cunoscute, vor fi apti de a elabora proiecte noi, de a emite ipoteze cât mai diferite de cele pe care le folosesc în mod curent elevii, iar toate acestea contribuie într-o măsură considerabilă la dezvoltarea creativității lor.

Stimularea creativității prin intermediul activităților extracurriculare

Sporirea încrederii în sine este crucială pentru dezvoltarea creativității. Elevii trebuie să simtă că ei valorează ceva. Trebuie să existe un loc – și școala e unul potrivit – unde liceeni să se simtă încurajați în a fi ei înșiși. Reflectarea creativității prin colaje, felicitări, ziare de perete – oferă posibilitatea aprecierii hârtiei, materialelor din natură prin valoarea lor, îmbinarea culorilor din desen cu materiale din natură, dezvoltându-le elevilor spiritul de observație, gustul estetic și fantezia, cât și alte calități ce le deschid calea spre creație.

Excursii literare – asigură un contact direct cu obiectele și fenomenele în condiții naturale ceea ce ușurează procesul formării reprezentărilor din viața unui scriitor, actor, dramaturg, locurile legate de scrierea unei opere, etc. și implicit vizitele la biblioteca orășenească.

Teatrul poetic care are mari valențe educative – permite exprimarea creativă în domeniul artistic. În clasele de liceu activitatea poetică este armonios împletită cu creațiile proprii ale elevilor.

Concursul de dramatizare stimulează imaginația elevilor. Prin intermediul jocului de rol elevii au posibilitatea de a se manifesta liber în interpretarea unor monologuri.

Activitatea extracurriculară e o componentă educațională valoroasă și eficientă căruia orice dascăl trebuie să-i acorde atenția adoptând el, în primul rând, o atitudine

creatoare, atât în modul de realizare a activității, cât și în relațiile cu elevii asigurând astfel o atmosferă relaxantă care să permită stimularea creativă a elevilor.

Elevii au o imaginație și o creativitate debordantă, care pot fi ușor observate prin inventivitatea lor în a găsi o soluție pentru orice. Picasso a spus că toți elevii se nasc artiști. Artă este în esență cea mai profundă expresie a creativității umane. Elevii când vor să realizeze ceva încearcă. Chiar dacă nu știu cum, ei încearcă.

Concluzii

Didactica modernă este prin excelență un domeniu în care meseria de profesor este pusă în evidență prin stimularea permanentă a creativității, prin dialogul viu, sistematic și permanent, prin adoptarea problematizării în discuție, a conversației și dezbaterii, prin dezvoltarea învățării colectiv-participative.

Libertatea de a gândi un eveniment sau act social dau posibilitatea elevului să-și exprime propria opinie, să-și fundamenteze ideile pe imaginație și intuiție: ce s-ar fi întâmplat dacă...? sau care ar fi fost efectul...?

Demersul didactic trebuie să se bazeze în permanență pe un dialog de genul: *de ce?, cum vă explicați?, ce ar fi fost dacă?, cum interpretați...?*

Principiile didacticii moderne ale secolului al XXI-lea vizează următoarele convingeri; fiecare elev are dreptul și trebuie să aibă acces la servicii de înaltă calitate, dezvoltarea lui este holistică, serviciile trebuie să abordeze toate domeniile de dezvoltare a elevilor, abordările centrate pe cel ce învață, care se centrează pe nevoile individuale ale fiecărui elev, sunt optime.

Educația trebuie să promoveze demnitatea fiecărui elev, autonomia, inițiativa, sentimentul de individualitate și identitatea acestuia. Elevul este acum un cetățean cu o voce puternică, cu drepturi și responsabilități. Implicarea, sprijinul și cooperarea cu toate familiile în dezvoltarea și educarea elevilor lor în calitate de parteneri egali și apreciați în procesele de dezvoltare a educabililor lor sunt cruciale.

Consider dezvoltarea creativității importantă, deoarece, în ultimă instanță, elevul va trebui să gândească în mod independent, să se descurce cât mai original și creativ în soluționarea unor probleme cotidiene sociale.

Bibliografie

1. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Editura Uniunii Scriitorilor, Ch: 1996.
2. Iachim I. Receptarea și crearea operelor epice în școală, Editura Epigraf, 2001.
3. Ioan P. Educație și creație, în perspectiva unei logici situaționale. Editura didactică și pedagogică, RA București, 1995.
4. Lucaci F. Creație și umanism, Încercare asupra ideii de creație, Editura Facla, Timișoara, 1989 pag.62.
5. Pădureț-Șoitu. Modalități de stimulare a creativității, Sugestii metodologice de dezvoltare a creativității pentru profesori, elevi și studenți, Chișinău, 1999.

ASPECTE METODOLOGICE ÎN ABORDAREA TEXTULUI LITERAR

Ciubotaru Rodica, profesoară de LE, grad didactic I¹

Bunescu-Ursu Lucia conferențiar universitar, doctor în științe²

¹Gimnaziul din satul Prodănești, Florești

²Catedra Limba și Literatura Română, UST

Una dintre cerințele obiective ale societății contemporane este dezvoltarea adecvată a personalității umane în spiritul *educației lingvistice și educației literar-artistice* ca latură a educației. În mediul educațional un rol important îi revine cultivării capacităților de exprimare a elevilor.

Activitatea de lectură a textelor antrenează, într-un proces complex și continuu de interacțiune, *gândirea reflexivă, proprie creației-receptării* în literatură și artă, și *gândirea determinativă*, caracteristică cunoașterii științifice și celei empirice [1].

Tocmai de aceea se consideră că lectura textelor reprezintă unul dintre cele mai de preț instrumente ale activității intelectuale. E cert că textul (din fr. *texte*, lat. *textus* – țesătură, întocmire, alcătuire) este un ansamblu finit și structurat de semne care propune un sens [2, p. 469], adică are un început și un sfârșit, formează o entitate autonomă și este dotat cu o organizare internă bine definită. El este privit ca un sistem ce se raportează la diverse subsisteme ce compun o unitate, ca expresie a realului concretizat în semne estetice.

Putem considera *textul* o secvență lingvistică scrisă sau vorbită, care formează o unitate comunicațională. Fiind o noțiune cuprinzătoare, ea include, practic, orice mesaj verbal: *un articol de ziar, o conversație între două sau mai multe persoane, un poem, un studiu științific, un discurs, un interviu* etc. [3, p. 56].

Se cunosc mai multe tipuri de texte:

- texte orale (a căror genază este concomitentă cu rostirea lor);
- texte scrise (cele literare, note, manuscrise, articole etc.);
- texte narative (caracterizate prin construcții enunțiative și conectori temporali);
- texte descriptive (caracterizate prin conectori adverbiali și adjectivali-pronominali);
- texte poetice (repetiții, simetrii, topică specifică, limbaj poetic);
- texte dialogate (caracterizate prin succesiunea întrebare-răspuns, schimbul de replici) etc.

Textul literar se suprapune conceptului de operă literară prin următoarele caracteristici [4, p. 191]:

- Este o modalitate de cunoaștere subiectivă a realității obiective/umane.

- Artă reflectă realitatea, o transfigurează, nu o descrie obiectiv, precum știința, trecând-o prin filtrul conștiinței estetice, al sensibilității și fanteziei scriitorului.
- Are subtext emoțional și valoare estetică.
- Limbajul artistic (al literaturii artistice), spre deosebire de cel tehnic, publicistic, administrativ, academic etc., îi lasă scriitorului o libertate deplină față de normele limbii; teoretic, el poate folosi, într-un text, toate formele de manifestare ale limbii române: neologismele, limbajul regional, popular, argotic etc.
- Limbajul artistic, specific textului literar, se constituie într-un cod specific, reprezentat printr-o suită de mijloace poetice și retorice precum repetiția, enumerația, interogația, exclamația, inversiunea etc.
- Compoziția, elementele formal-prozodice poartă amprenta individualității artistice.
- Textul literar se adresează, în primul rând, afectivității și sensibilității, fără intenția de a informa.
- Operează cu sensurile conotative ale cuvintelor, cu imagini artistice, are o tematică subiectivă.
- Cu toate acestea, textul literar este și el o formă de comunicare, un mesaj; dacă, permițându-și toate libertățile față de normele limbii, poetul nu comunică nimic (o stare, o atitudine, o trăire, o idee etc.), limbajul/textul rămâne o simplă gratuitate.

Studierea textelor în școală se poate realiza sub diverse forme:

- texte studiate în manualele de bază;
- texte de lectură intercalate între textele de bază;
- lecturi suplimentare recomandate de profesor;

Structura textului literar se realizează prin unitatea *conținutului și formei*, ceea ce presupune integrarea elementelor constitutive într-un tot unitar, coerent, înțeles ca sistem al relațiilor dintre părți, depășind într-o sinteză superioară simpla însumare a componentelor.

E cert că ansamblul elementelor unei scrieri și compartimentarea lor din punct de vedere compozițional poartă numele de **structură**, atunci modul de alcătuire a textului literar, adică totalitatea tehnicilor narative, a modalităților de realizare a personajului sau a relației dintre vocea auctorială și personaje, precum și îmbinarea lor în cadrul operei reprezintă **compoziția**. Ținem să menționăm faptul că noțiunea de *structură* nu se identifică cu *noțiunea de compoziție*. Compoziția determină structura operei și contribuie la particularizarea stilistică a creației [5, p. 16].

Alegerea textelor se face în funcție de vârstă, ținându-se cont de accesibilitate (mărimea textului potrivit cu vârsta cititorului, număr corespunzător de personaje, acțiune simplă pentru a putea fi reținută, ponderea acordată descrierilor etc.).

Abordarea unui text își are punctul de plecare în lectură. Cu fiecare carte citită, acumulăm experiențe, comparăm faptele, ne exprimăm punctul de vedere, emitem judecăți de valoare.

Alături de operațiile de analiză pe text: *delimitarea figurilor de stil, alcătuirea planului de idei, analiza și interpretarea textului*, elevul are posibilitatea de a-și dezvolta capacitatea de exprimare și comunicare.

Lectura textului oferă celui care o parcurge, pe lângă satisfacțiile pe care le aduce orice fapt inedit, prilejuri unice de reflecție, de meditație. Ea îndeamnă la introspecție, angajează valori formativ-educative, care își pun amprenta pe întregul comportament al cititorului.

Momente de abordare a textului literar sunt stipulate de Alina Pamfil:

- a păși din exterior spre interior, intrarea în lumea textului;
- a fi în interior și a explora lumea textului;
- a păși înapoi și a regândi datele pe care le avem;
- a ieși din lumea textului și a obiectiva experiența.

O simplă lectură nu garantează învățarea, avem nevoie și de alte elemente pentru a-l ajuta pe elev să înțeleagă mesajul textului parcurs și să descopere ce poate el valorifica din actul citirii/lecturii. Aceste obiective pot fi grupate în:

- a) descifrarea textului;
- b) descoperirea textului;
- c) receptarea textului;
- d) exersarea comunicării orale.

- *Descifrarea textului*

Prima fază, *descifrarea textului*, echivalentă cu *înțelegerea elementară a textului*, este o fază în care *se clarifică sensul unor cuvinte/expresii/locuțiuni, a unor cuvinte-cheie, a unor sintagme* etc. Totodată, acum se clarifică sensurile relaționale ale textului, inclusiv care sunt răspunsurile la întrebările de genul: *unde? când? ce? cum? pentru ce?* (întrebările de mai sus privesc textele epice sau dramatice, în proză sau în versuri).

Este, în același timp, momentul să se identifice *modurile de expunere dominante, organizarea pe episoade/pe secvențe, momentele subiectului* (dacă este cazul), *situația inițială-transformarea-situația finală, modalitățile de caracterizare a personajelor, ipostazele naratorului* etc.. În situația textului liric, se vor identifica *elementele de versificație/de prozodie, secvențele poetice, ipostazele eului liric și mărcile lexico-gramaticale ale prezenței acestuia în textul dat* etc..

- *Descoperirea textului*

Cea de a doua, *faza mimetică*, este cea a *receptării emoționale, intuitive a textului*, în care se face trecerea de la *identificări de sensuri* (grupuri nominale sau verbale, *fragmente cu sonorități expresive* etc.), la *identificări de semnificații*

specifice (având ca bază *expresivitatea în context sau capacitatea de sugestie a unor cuvinte/construcții/secvențe/imagini și procedee artistice/idei* etc.).

Se identifică cuvintele și expresiile necunoscute. Explicarea lor prin folosirea de cuvinte sinonime sau deducerea sensului din context. Utilizarea cuvintelor și expresiilor în contexte noi.

- *Receptarea textului* (este cea mai lungă etapă)

Faza a treia, *cea estetică*, este etapa în care se realizează o *privire sintetică* asupra textului ca întreg. Corelarea textului cu conținutul textului. Explicarea titlului textului. Lecturarea fragmentelor și povestirea lor cu cuvinte proprii. Participarea la elaborarea planului de idei. Povestirea textului conform planului de idei. Optarea pentru un personaj, o conduită, o întâmplare, motivând opțiunea. Descrierea locurilor întâmplărilor. Exprimarea sentimentelor, atitudinilor față de cele relatate în textul respectiv.

Acum se pătrunde în *structurile de adâncime* ale textului, are loc o *receptare paradigmatică* (structurată) a textului (*punerea în relație a ideilor textului cu mijloacele artistice, interpretarea semnificațiilor textului și exprimarea de opinii despre acestea, motivarea/argumentarea unor idei sau a unor situații/comportamente/atitudini și reacții ale personajelor, descifrarea și interpretarea mesajului operei/fragmentului* etc.).

- *Exersarea actului comunicării*

Ultima fază urmărește formularea întrebărilor. Construirea răspunsurilor corecte și complete, în care să fie respectate regulile dialogului sau vorbirii indirecte. Manifestarea interesului pentru participarea la discuții. Emiterea părerilor personale referitoare la text. Redactarea în scris a răspunsurilor la planul de idei. Scrierea corectă din punct de vedere grafic, ortografic și cel al punctuației. Încadrarea corectă și estetică a conținuturilor în pagină.

Orice *text literar* contribuie la dezvoltarea proceselor cognitive, dezvoltă competențe de comunicare, îl formează pe elev și îi satisface curiozitatea de a cunoaște ceea ce-l interesează.

Este un text prin care autorul își propune să impresioneze și să emoționeze cititorii, exprimându-și propriile gânduri, idei și sentimente, prin folosirea unui limbaj artistic, puternic marcat de subiectivitate.

Ceea ce dă valoare textului literar este *expresia artistică*, unică și irepetabilă, modul cum își organizează autorul discursul său, iar textul literar îndeplinește o serie de funcții printre care cele mai importante sunt: *funcția comunicativă, referențială, informativă, motivațională, formativă, estetică și expresivă* [3, p.29].

Abordata din perspectiva didacticii, problematica textului literar poate fi circumscrisă în funcție de valențele lui formative și de accesibilitate.

Valențele formative ale unui text pot fi cuantificate prin raportarea valorilor conturate de idealul educațional, precum și prin raportarea structurii sale textuale la tiparele formale canonizate de instituțiile culturii.

Însă textului literar, valoarea formativă este dată și de prestigiul autorului, de prezența lui în seria personalităților reprezentative ale literaturii naționale.

În *concluzie* putem afirma că orice text literar are o anumită structură, funcții, caracteristici și, nu în ultimul rând, valori estetice și general-umane.

Selectarea textului depinde de tematica abordată, de particularitățile de vârstă, de gradul de dificultate al textului și nivelul de performanță al elevilor. Iar studierea textului literar se bazează pe etape distinctive, care se deosebesc în dependență de genul și specia literară. Toate modalitățile de explicare a cuvintelor, de alcătuire a planului de idei, de caracterizare a personajelor etc. contribuie la abordarea textului literar.

Bibliografie

1. Pâslaru VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Editura „Sigma”, 2013.
2. Grati A., Corcinschi N. Dicționar de teorie literară. Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: Editura „ARC”, 2017.
3. Axinte E. Metodologia receptării operei literare. Iași: Editura „Spiru Haret”, 1999.
4. Pânzaru I. Practici ale interpretării de text. Iași: Editura Polirom, 1999.
5. Bunesu-Ursu L. Figuri și strategii narrative în textul literar. Suport de curs. Chișinău: Editura „UST”, 2014.
6. Gheorghiușor I. Înțelegerea textului literar prin exerciții și jocuri didactice. București: Editura ERC RESS, 1998.
7. Goia V. Metodica predării limbii și literaturii române în școală. Craiova: „Tipografia Universității din Craiova”, 1988.
8. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura „Polirom”, 1999.
9. Pânișoară I. O. Comunicarea eficientă, ed. a III-a revăzută și adăugată. Iași: Editura „Polirom”, 2008.
10. Parfene C. Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Iași: Editura „Polirom”, 1999.

FIȘA DE LUCRU-TABEL CA MODALITATE DE EFICIENTIZARE A DEMERSULUI DIDACTIC

Iacob Nadejda, profesoară de LLR, grad didactic I

Liceul Teoretic „Ion Vătaamanu”, Strășeni

Într-o societate dominată de obsesia rezultativității până la extrem a oricărui gest existențial, procesul educațional e supus unor reconsiderări adesea dramatice.

Astfel, actanții esențiali (părinți-elevi-profesori) sunt incluși într-o viziune de tip pragmatic, iar cerințele actualității ne impun o perpetuă racordare la performanță.

Alegerea de către profesor a anumitor strategii didactice, pe care le consideră benefice elevilor, e dictată de urmărirea obținerii unui randament sporit. De aici și scopul cercetării – observarea funcționării unei modalități concrete de lucru intelectual la orele de LLR în corelație cu indicii de eficacitate didactică (aplicație la competența de argumentare a elevului). Obiectivele cercetării includ determinarea componentelor metodologice reprezentate prin fișa de lucru-tabel (Agenda în 3 părți, Graficul T, Graficul Conceptual, Agenda cu notițe paralele, Jurnalul triplu), precum și determinarea efectelor atinse la oră prin intermediul ei. Ipoteza cercetării date e clară: tabelul/ fișa de lucru de tip algoritmic asigură respectarea legităților învățării umane la lecțiile de LLR (legea conștiinței, legea motivației, legea conexiunii inverse, legea repetiției inteligente, legea transferului). Totodată, în procesul didactic este realizată formarea parțială a competențelor-cheie fixate de documentele în vigoare (curriculum) - Competențe de comunicare în limba de instruire. ; Competențe de învățare/de a învăța să înveți; Competențe de autocunoaștere și autorealizare; Competențe interpersonale, civice, morale. Așadar, perspectiva e una complexă, deoarece vizează și determinarea empirică ca atare.

În principiu, fișa de lucru în această formulă are o dublă funcționalitate, prima determinare referindu-se la perspectiva profesorului, care reușește o structurare logică, coerentă a demersului didactic în ERRE și își asigură suportul de muncă intelectuală, aspect ce eficientizează durata desfășurării lecției, dar și precizia elementelor-cheie. Un exemplu în acest sens ar fi lecția „O perspectivă lectorală: Basmele și poveștile culese de Petre Ispirescu – posibilitate de cunoaștere a lumii și a sinelui.”, cl. a VI-a, care este un exemplu de coordonare între demersul didactic în cadrul ERRE și fișa de lucru oferită elevilor cu includerea strategiilor didactice (Algoritmizare, Argument în patru pași, PRES, Asocieri libere, Asocieri forțate, Predicția, Găsește finalul, Brainwriting. Scriere reflexivă etc.).

Fișă de lucru

O perspectivă lectorală: Basmele și poveștile culese de Petre Ispirescu – posibilitate de

cunoaștere a lumii și a sinelui.

I. It. 1 Determină, în baza temei propuse, cuvintele-cheie.

It. 2 Identifică similitudinile și deosebirile dintre *basme* și *povești*.

It. 3 Notează titlurile de texte literare studiate potrivite temei:

1. _____

2. _____

3. _____

Basme

Copilul mergea cu ***o carte din care avea să învețe toate științele lumii.*** Dar drumul lui ducea printr-o pădure întunecoasă, care pe-atunci n-avea nume. Curând i-a oprit calea un stejar, iar geniul pădurii i-a furat cartea și a aruncat-o. A spus apoi despre cărți că otrăvesc gândul și i-a dat în schimb *flori și mărgăritare*. Dar copilul a plâns

Eugen Coșeriu

It. 4. Realizează o paralelă între personajul-copil și lectorii basmelor/poveștilor.

It. 5. Oferă un final textului.

It. 6. Formulează morala textului.

Asalt de idei: Valorile necesare pentru o cunoaștere veritabilă a lumii și a sinelui.

II. Realizează un text argumentativ, pornind de la afirmația: ***Basmele și poveștile sunt cărți din care învățăm toate științele lumii.*** Completează tabelul, utilizând fișele de lectură și notițele din caiet (vocabular, rezumat, tipologia personajului, caracterizare de personaj) pentru a acumula idei necesare textului argumentativ.

nr. arg.	Dimensiunile de cunoaștere literară	Raționament	Titlul basmului Exemplu textual	Valorile relevante
	Limbajul basmelor și poveștilor (arhaic, popular)			- respectul față de propria limbă și cultură. - înțelegerea

				profundă a modului de exprimare/ gândire a strămoșilor.
	Subiectul literar Călătoria personajului urmează o schemă narativă tipică (situația inițială, evenimentul care modifică acea stare, probele, acțiunea de restabilire a echilibrului, răsplata).			
	Conflictul literar dintre Bine și Rău.			
	Sistemul de personaje (model/antimodel)			

III. Elaborează proiectul unui posibil basm sau al unei povești. (GPP)

Titlu: _____

Cronotop: _____

Personaje care reprezintă principiul

Binelui: _____

Personaje care reprezintă principiul

Răului: _____

Valori promovate:

Mesajul textului:

Care este valoarea pe care ați relevat-o prin această
activitate? _____

Din perspectiva elevului, se furnizează, într-o succesiune logică, itemii/ pașii
necesari scrierii unui discurs argumentativ ca temă de acasă (Realizează un text

argumentativ, pornind de la afirmația: *Basmele și poveștile sunt cărți din care învățăm toate științele lumii*), cu includerea și a unui item creativ pentru a evita unul dintre posibilele neajunsuri ale acestei forme de activitate (schematismul).

În procesul de proiectare în cheia dată, profesorul asigură, astfel, anumite componente ale legii învățării umane: legea conștientiei (elevul percepe prezența unor scopuri clare ale lecției de LLR - ce, cât și cum trebuie să realizeze), legea motivației (elevul e motivat de faptul că lucrul în schemă e aparent mai simplu și că activitatea sa e o investire temporală/ acțională în etapa următoare – tema de acasă); legea conexiunii inverse (în baza fișelor, elevii sunt într-o perpetuă evaluare reciprocă de tip GPP sau autoevaluare, cu raportare la grilă); legea repetiției inteligente (se reiau elementele teoretice necesare studiului – în cazul dat conceptul de basm, personaj literar), legea transferului (în baza acestui model de activitate, repetat, elevii pot să determine singuri etapele unui demers didactic). Element-cheie al procesului de predare-învățare-evaluare actual, elevul va remarca orientarea profesorului spre centrul de interese specific lui (economia temporală, efectuarea calitativă a unor itemi incluși la examene – ciclul gimnazial/liceal), fapt ce contribuie la construirea unor atitudini corecte față de școală.

Reușita aplicării eficiente a fișei de lucru-tabel depinde și de urmărirea formării de către profesor la elevi a competențelor (de la cele conștientizate la cele neconștientizate), pornind de la una dintre competențele-cheie stipulate în Cadrul European de referință – *a învăța să înveți*. Astfel, se antrenează, în procesul cercetării textului literar de către elevii cl. a XI-a, cu ajutorul fișei-tip primite la ora „Contextul educațional – factor determinant al evoluției/ involuției spirituale a tânărului”, toate elementele acestei competențe: de luare a notițelor în mod eficient, conform parametrilor-tip de la BAC; de lectură aprofundată, prin revenirea la textele literare cunoscute pentru a le cerceta conform criteriilor date: tipul discursului literar, intenția auctorială etc.; de monitorizare și autoevaluare și, în final, de realizare a sintezelor – eseul drept temă de acasă.

Într-o corespondență didactică, elevii din aceeași clasă au parcurs atelierul de scriere: „Valențele ars poeticii în lirica antică latină”, la Lit. universală; cu deosebirea că oferirea reperelor conceptual-pragmatice necesare elevului pentru elaborarea produsului scris/ oral e mult mai extinsă (cu elemente de comentariu metodic). Tabelele incluse sunt o formă de algoritmizare, asociată scrierii reflexive, care explorează tehnici de lectură : RICAR (răsfoire, întrebări, citire, aprofundare, recapitulare), SPIR (survolare, preselecționare, analiză în detaliu, recapitulare). Ele se referă atât la studiul textelor literare vizate, cât și la revenirea la fișa de lucru, urmărind formarea eficientă a competențelor disciplinare stipulate în curriculumul național la LLR, cl. a XI-a: 9. Producerea personalizată a actelor de vorbire, a textelor argumentative, reflexive și metaliterare. 4. Uzul diverselor strategii de

lectură și elaborare a textului.

În context, fișa servește și drept suport pentru un demers comparativ cu finalitate algoritmică (intervine iarăși funcția de inter-evaluare /autoevaluare/ meta-evaluare, după M.E. Popa, căci „după ce a parcurs toți pașii fișei, elevul estimează gradul de înțelegere sau face o predicție asupra capacității de a realiza tema propusă). Pe de altă parte, funcția reglatoare a fișei se subliniază prin faptul că poate disocia etape diferite ale lecției-bloc la Lit. Universală, cl. a X-a: de analiză a textelor literare propuse și de efectuare a itemilor tip în baza lor sau poate oferi un registru larg de opțiuni în exercițiul de comentariu literar (LLR, cl. a X-a, aplicație la unitatea Specii literare). Drept urmare, se formează treptat și alte Competențe specifice la LLR: 2. Aplicarea tehnicilor și a instrumentarului științific adecvat competențelor de muncă intelectuală, reclamate de standardele de conținut. Uzul diverselor strategii de lectură și elaborare a textului, care marchează eficiența procesului de predare-învățare atinsă datorită algoritmizării riguroase.

Fișă de lucru: Iubirea – desăvârșirea existenței în lirica romantică

It. 1 Determinați versurile aforistice din textul propus („Sonetul XCVII ” de Radu Cârneli) care au funcția de a sintetiza componentele temei.

It. 3 Completează tabelul ”Lectura inversă a iubirii în literatura universală” (în baza articolului din manual, p. 68-69). Argumentează oral selecția literară operată în baza concluziilor realizate, dar și cu referire la afirmația criticului literar Mihai Cimpoi: „Pușkin este Totul pentru ruși, spunea undeva academicianul D. Lihaciov, precum Eminescu este Totul pentru români”.

Perioada	Dimensiunea tematică	Repere literare
Literatura sec. XX	Iubirea-sentiment, <i>pasiune.</i>	”Tropicul Cancerului” de H.Miller.
Romantism		”Suferințele tânărului Werther” de J.W. Goethe.
Baroc și clasicism	Mitul lui <i>Don Juan</i>	Pierre Corneille, Jean Racine, T. de Molina, W.A. Mozart
Școala dulcelui stil nou, sec. XIII	<i>Femeia angelică</i> Iubirea – <i>principiu</i> <i>cosmic și universal</i> care mișcă sori și stele.	
Epoca medievală (morală creștină)	<i>Dumnezeu este iubire.</i> <i>Este mai bine să</i> <i>iubești decât să fii</i>	Lucrări ce promovează dogma religioasă.

	<i>iubit.</i>	
Literatura/ filozofia antică		Dialogul filozofic ”Banchetul” de Platon Caton, Ovidiu, Sappho, Anacreon.

It. 4 Determină, în urma lecturii, similitudinile remarcate între textele date

<i>Din valurile vremii...</i> de Mihai Eminescu Din valurile vremii, iubita mea, răsai Cu brațele de marmur, cu părul lung, bălai — Și fața străvezie ca fața albei ceri Slăbită e de umbra duioaselor dureri! Cu zâmbetul tău dulce tu mângâi ochii mei, Femeie între stele și stea între femei Și întorcându-ți fața spre umărul tău stâng, În ochii fericirii mă uit pierdut și plâng. Cum oare din noianul de neguri să te rump, Să te ridic la pieptu-mi, iubite înger scump, Și fața mea în lacrimi pe fața ta s-o plec, Cu sărutări aprinse suflarea să ți-o-nec Și mâna friguroasă s-o încălzesc la sân, Aproape, mai aproape pe inima-mi s-o țin. Dar vai, un chip aievea nu ești, astfel de treci Și umbra ta se pierde în negurile reci, De mă găsesc iar singur cu brațele în jos În trista amintire a visului frumos... Zadarnic după umbra ta dulce le întind: Din valurile vremii nu pot să te cuprind.	<i>Către K...</i> de A.S. Pușkin Țin minte clipa uimitoare, Ai apărut ca din senin, O năzărire trecătoare, Al frumuseții chip divin. De-alean și dor venindu-mi ceasul, În forfota din jurul meu, Îți auzeam mult gingaș glasul Și chipul drag visam mereu. Ani lungi de vreme furtunoasă Visările mi-au spulberat Și vorba ți-am uitat, duioasă, Uitării chipul ți l-am dat. Dar iată-mă iar plin de-ardoare Și iar mi-apari ca din senin O năzărire trecătoare, Al frumuseții chip divin. ... Traducere de Pavel Starostin
--	---

It. 5. Completează schema.

Aspecte ale imagnarului poetic	<i>Din valurile vremii... de Mihai Eminescu</i>	<i>Către K... de A.S. Pușkin</i>
1. Geneza textelor poetice (contextul empiric).	Eminescologul Perpessicius afirmă că poezia este o „elegie de concentrată esență veroniană”.	
2. Structura compozițională (dispunerea în strofe/ secvențe unitare).		
3. Stări ale eului liric		
4. Motive romantice		

It. 6. Determină diferențele de viziune poetică.

T/A Pornind de la un vers axiomatic din poezia ”Sonetul XCVII ” de Radu Cârneli, realizează un discurs oral cu tema: **Iubirea – desăvârșirea existenței în lirica romantică**. 1. Explicarea modului propriu de înțelegere a conceptului de *Iubire* în raport cu ideea de desăvârșire existențială. 2. Raportarea conceptelor date la sugestia din secvența poetică aleasă. 3. Motivarea selecției literare: dezvăluirea temei, apartenența de curent literar, modelul cultural reprezentat de autori. 4. Determinarea modului similar de abordare a temei vizate (geneză, structură, stări ale eului liric, motive), dar și a diferențelor de viziune poetică. 5. Exprimarea opiniei proprii cu referire la actualitatea subiectului abordat.

Evident, o singură abordare didactică, fie și potrivită segmentului concret de elevi, nu poate servi drept unic mijloc realizare a demersului didactic, dar poate servi drept un suport la utilizarea căruia trebuie să ținem cont de toate aspectele

analizei SWOT.

S Puncte tari	W Puncte slabe
Capacitatea de a structura fluent, într-o articulare logică componentele demersului în ERRE. Vizualizarea întregului parcurs didactic cu efecte benefice: claritate, ordonare logică, concretețe.	Implicarea unor cheltuieli de ordin material (fișele de lucru) și temporal (pregătirea lor).
O Oportunități	T Amenințări
Evitarea unor răspunsuri superflue, fără conexiune logică între elemente. Formarea competenței de organizare a propriei învățări (pentru elevi).	Lipsa resurselor necesare. Schematismul excesiv, posibilă linearitate a răspunsurilor obținute.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenko S., Sclifos L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
2. Cucoș C. Pedagogie. București: Editura Polirom, 2006.
3. Guțu Vl. (coord.) Educația centrată pe cel care învață. Ghid metodologic. CEP, USM, Chișinău, 2009.
4. Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a ,Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău.: Î.E.P. Știința, 2010 (Curriculum național).
5. Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a V-a–a IX-a / Min. Educației al Rep. Moldova. – Chișinău: Î.E.P. Știința, 2010 (Curriculum național).
6. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom, 2015.
7. Popa M.-E., Evaluarea formativă a competențelor în ora de LLR în liceu (aplicație asupra competenței de argumentare), Pitești: Paralela 45, 2015.
8. Sclifos L., Goraș-Postică V., Cartaleanu T., Cosovan O. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Pro Didactica, 2010.

FORMAREA COMPETENȚEI DE ScriERE ÎN LIMBA ROMÂNĂ PRIN PRODUCEREA TEXTELOR SCRISE ÎN LIMITA STANDARDELOR DE EFICIENȚĂ

Marcu Neli, profesoară de LLR, grad didactic I
liceul „M. Kościubinski”, mun. Chișinău

*Cititul îl face pe om deplin,
vorbirea îl face prompt, iar scrierea îl face exact.*

(Francis Bacon)

Școala se află într-un continuu proces de înnoire. Coordonatele reformei ne obligă la permanente schimbări și ajustări ale sistemului educațional. Noile programe școlare centrează procesul de instruire pe formare de competențe, pe standarde de eficiență a învățării. Prin urmare, standardele au menirea de a spori calitatea procesului educațional la disciplină în perspectiva formării/ dezvoltării la elevi a competențelor comunicative și literare. Ele pun accent pe competențele curriculare specifice și reflectă atât nivelul de învățare cât și gradul de pregătire al elevului în domeniile instructiv-educative, la o anumită etapă de școlaritate [3,5].

Una din competențele specifice ale disciplinei în școala cu instruire în limbile minorităților naționale este: producerea actelor de comunicare proprii orale/scrise, cu și fără repere, prin descrierea, prezentarea și aprecierea faptelor, proceselor din societate și natură [2,7]. Astfel, elevii din treapta liceală trebuie antrenați în variate activități de scriere care să-i deprindă cum să-și formuleze și să-și ordoneze gândurile, ideile într-un text propriu, deoarece Cadrul European Comun de Referință definește *scrierea* ca activitate în care utilizatorul limbii, ca scriptor, produce un text scris [1-56].

Limba literară scrisă are un caracter unitar, este riguros normată, încât cei ce scriu au obligația de a respecta normele stabilite pentru a scrie corect un mesaj.

Scrierea, ca activitate specială de semne pentru prima dată a devenit obiect de cercetare în lucrările lui Л. С. Выготский [6,71], care a făcut concluzia că vorbirea scrisă se deosebește vădit de cea orală și de limbajul intern prin faptul că ea cere o pregătire specială, deoarece limbajul scris funcționează în condițiile când lipsește interlocutorul, mai detaliat realizează conținutul comunicării, se produce prin alte motive și posedă o mai mare înțelegere decât vorbirea orală.

Scrierea, în viziunea specialiștilor, mai este și un proces esențial în cadrul comunicării sociale; ea îi abilitază pe elevi în clarificarea și ordonarea ideilor și sentimentelor, stimulându-i în formularea unor interpretări personale. A scrie înseamnă: a selecta, a organiza, a dezvolta idei; a exprima idei într-un limbaj adecvat; a aranja idei în secvențe logice / coerente; a prezenta idei într-o formă civilizată (așezare în pagină, lizibilitate, respectarea normelor de ortografie și de punctuație). Scrierea stimulează reflecția, argumentarea logică, exprimarea clară și convingătoare.

Autorii Ghidului *Predarea și învățarea limbii prin comunicare* axează formarea competenței de **scriere** pe două obiective majore: formarea deprinderilor de scriere necesare în viața cotidiană (corespondența personală, corespondența profesională etc.); consolidarea deprinderilor obținute în cadrul celorlalte activități integratoare (înțelegerea după auz, vorbirea, lectura) și a competențelor lingvistice (vocabularul, gramatica) [5,103].

Proiectând activitatea de scriere trebuie să se țină cont de următoarele momente: *Cu ce scop scrie elevul? Cât scrie (volumul, timpul)? Când scrie (la ce etapă a lecției)? Ce scrie? Cum și când va fi evaluată/ apreciată activitatea de scriere?*

În cadrul orelor de limba și literatura română, competența de comunicare scrisă, ca parte a competenței de comunicare, include producerea unui spectru larg de enunțuri, texte și se centrează pe dimensiunile de conținut, lingvistică, aspectuală și grafică. Curriculumul determină competențele de vorbire scrisă, în el sunt stipulate tipurile de lucrări instructive pe care trebuie să le poată realiza elevul pe parcursul învățării. La finele semestrului, anului școlar, treptei/etapei de școlaritate elevii susțin probe/examene **în scris** și de aceea dezvoltarea competenței de scriere ale elevilor aolingvi sau a competenței de exprimare scrisă trebuie să fie permanent în atenția profesorului.

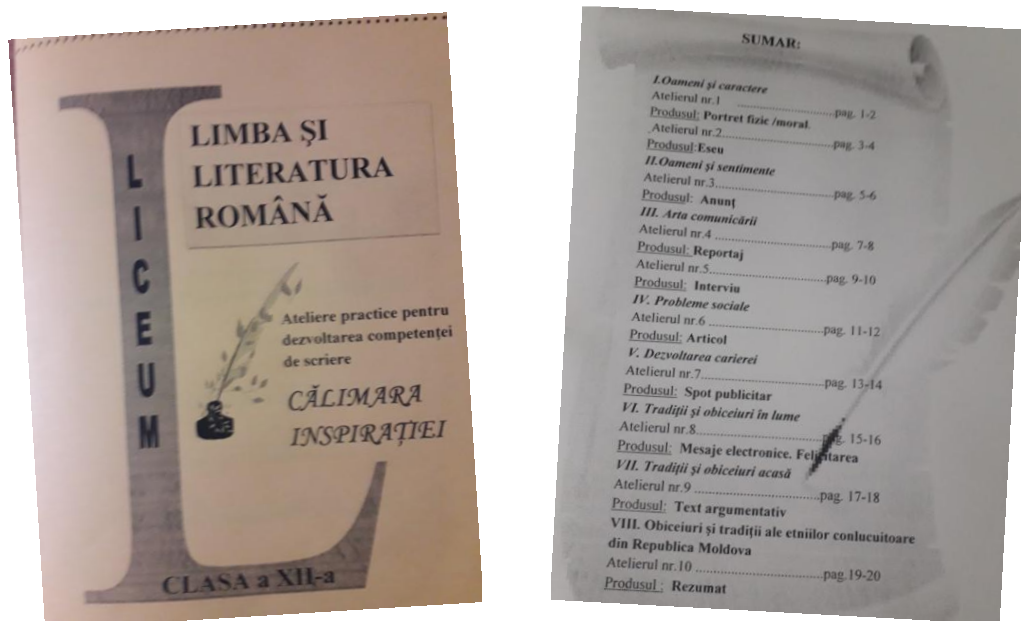
Practica școlară ne spune că deprinderile de scriere se formează greu și se pierd ușor dacă nu sunt mereu repetate. Foarte importante sunt sarcinile de pregătire, stimulare a activităților de scriere ale elevilor, căci numai un elev pregătit pentru scriere ajunge mai repede la idei și principii noi pentru el, formulează mai ușor gândurile, structurează textul scris. În procesul de proiectare a activităților de scriere profesorul trebuie să îmbine armonios diverse tehnici atât tradiționale, cât și moderne. Elevul trebuie ghidat să-și construiască mesajul scris, să-și formuleze și să-și ordoneze gândurile, ideile, să le dea haina verbală adecvată.

În funcție de produsul pe care îl va realăza elevul din treapta liceală, scrierea va urmări una dintre cele trei abordări: a) abordarea metodică, b) abordarea expresivă sau c) abordarea socializatoare. Abordarea metodică conferă scrierii valoarea de activitate intelectuală esențială. Ea pune accent pe formarea capacităților fundamentale scrise într-un rezumat, comentariu, text argumentativ etc. Cea expresivă conferă comunicării scrise o abordare creativă unor evenimente personale. Abordarea socializatoare conferă scrierii valoarea de instrument al integrării și reușitei sociale, elevul este privit ca actor social implicat într-un proces de redactare, proces „ancorat într-o situație de comunicare autentică (non-didactică). Elevul va produce mesaje ce aparțin scrierii funcționale: curriculum vitae, cererea, scrisoarea, invitația, felicitarea, anunțul, publicitatea etc. [4,95-96].

Cadrul didactic este cel care trebuie să cunoască foarte bine nevoile de comunicare scrisă ale elevilor. Este important să se cunoască faptul că nivelul de competență al elevilor pe fiecare dintre domeniile urmărite (înțelegerea mesajelor orale și scrise, comunicarea monologată și dialogată, producerea mesajelor scrise) poate să difere. De aceea, cadrul didactic, are sarcina complexă de a realiza o diversificare și combinare a metodelor și tehnicilor de învățare, care să ofere oportunități egale de învățare și avansare în cunoașterea limbii pentru toți elevii, ținând cont de competențele ce urmează a fi formate, de obiectivele concrete și de conținuturile propuse în unitățile de învățare, de succesiunea acestora de la clasă la clasă [2. 27].

Consider că dezvoltarea competenței de scriere a elevilor depinde în mare măsură de profesor. El trebuie să dea dovadă de ingeniozitate și multă creativitate pentru a elabora noi modalități de lucru la clasă și a eficientiza procesul de instruire.

Pentru a exemplifica cele expuse mai sus, voi recurge la prezentarea conceptului caietului de scriere al elevului din clasa a XII-a, menit să dezvolte competența de scriere prin exersarea abilităților de lectură, prin itemi de înțelegere și de interpretare a textelor, temelor ce se referă la elaborarea de texte proprii - toate fiind propuse în limita standardelor de eficiență.



Mi-am propus elaborarea unui astfel de caiet, cu scopul de a motiva elevii să persevereze pe calea înțelegerii și scrierii corecte în limba română.

Variatatea de exerciții din cadrul acestor ateliere practice reprezintă instrumentele intelectuale pentru atingerea performanțelor în exprimarea unui punct de vedere propriu, unui argument, unei atitudini, unei concluzii prin anumite judecăți de valoare într-un text personalizat.

Descifrând, în context, semnificația caietului, aş putea să spun că acesta constituie un proces tehnologic clar, bazat pe competențe curriculare specifice, domenii, standarde de eficiență, indicatori de competență și generează un produs finit bine proiectat – **textul scris de elevi**. Elevul are în față și obiectivele pe care trebuie să le urmărească la scrierea produsului.

Produsul care urmează a fi realizat de către elevi (portretul fizic /moral al personajului, anunțul, invitația, eseul, textul argumentativ, articolul, interviul, reportajul, spotul publicitar, mesaje electronice/ felicitarea) orientează elevul spre o abordare socializatoare și expresivă a comunicării scrise: aranjarea în pagină a textului propriu, utilizarea structurilor specifice fiecărui produs, redactarea unui text funcțional, în parametrii dați, rezumarea unui text nonliterar, scrierea coerentă și corectă din punct de vedere ortografic, gramatical, semantic, punctuațional, stilistic.

Punctul de pornire în conceperea unui produs este textul literar sau nonliterar.

Textul oferă posibilități multiple de interpretare și de realizare a tuturor componentelor competenței de scriere, pregătindu-l pe elev pentru scrierea individuală după ce va acumula suficiente idei pentru aceasta.

Fiecare lucrare care urmează a fi redactată de către elev în acest caiet începe cu lectura unui text, apoi sunt propuși câțiva itemi spre rezolvare în baza conținutului textului și ultimul item este – producerea textului personalizat, structurat în baza reperelor în funcție de tipul textului.

În contextul celor expuse mai sus se pot formula și concluziile: dacă îi orientăm și îi deprindem pe elevi să respecte niște pași bine fixați într-o lucrare scrisă, atunci suntem siguri că asigurăm caracterul productiv al învățării scrise; dacă chibzuim bine asupra potențialului clasei și asupra fiecărui elev în parte, atunci vom avea și rezultate finale calitative.

Bibliografie

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi.
2. Curriculum Național „Limba și literatura română” pentru instituțiile cu limba rusă de instruire, Știința 2010.
3. Ghicov A., Cartaleanu T., Marin M., Gaiciuc V. Standarde de eficiență a învățării Limbii și literaturii române, Chișinău, 2012.
4. Pamfil A. Didactica limbii și literaturii române pentru școlile cu predare în limbile minorităților naționale. Cluj-Napoca, Editura Dacia, 2000.
5. Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului. Chișinău, Editura Cartier, 2003.
6. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва, Просвещение, 1991.

INSTRUMENTE TIC PENTRU ATELIERUL DE LECTURĂ

Nastas Svetlana, doctor în științe, șef sector *Calitatea educației*

Institutul de Științe ale Educației

Rezumat. O problemă a învățământului gimnazial din țară rămâne a fi competența de lectură, cu mare impact asupra personalității elevului. Prin materialul respectiv se propune o experiență practică care are efect pozitiv asupra demersului de formare al elevului, utilizând instrumente TIC.

Cuvinte-cheie: *competența de lectură, atelier de lectură, platforma LearningApps.org*

Abstract. A problem of education in our country remains the reading competence, with great impact on the personality of the pupils of V-IX level. This material proposes a practical experience that has a positive effect on the pupil's training, using ICT tools.

Keywords: Reading Competence, Reading Workshop, LearningApps.org Platform

În societatea contemporană, orientată spre inovație, creativitate, integrare socială, lectura este o necesitate pentru a reuși în viață. Ceea ce creează lectura, după cum afirmă Călin A., este chiar această mișcare de descoperire. Cititul devine, deci, o operațiune de fabricare a unei mișcări de căutare și de inițiere în ceva care nu este cunoscut încă. Prin această mișcare interioară, cititul face posibilă construirea unei noi identități, aceea de cititor-scriitor [2].

Centrând interesul investigativ al mai multor personalități notorii [1], [4], [5] lectura este un act complex ce determină experiența, contribuie la modificările interioare ale cititorului, constituind partea invizibilă a aisbergului. Astfel, lectura justificat se include printre competențele evaluate în învățământul general în plan național (examene, concursuri naționale) și internațional (evaluarea PISA etc.). Analiza rezultatelor ne permite să intervenim pe anumite segmente în învățământul general cu scopul de a eficientiza lectura. Rezultatele PISA (2015), pentru Republica Moldova indică că doar 54,2% dintre elevi au fost considerați competenți în domeniul citire/lectură, cu un nivel de cunoștințe egal sau mai mare decât nivelul 2. Pe de o parte, este un rezultat mai bun decât la testarea precedentă din 2009+ (cu 11 puncte), dovedind o performanță în evoluție, iar pe de altă parte, plasarea țării noastre în clasamentul general PISA denotă necesitatea unor intervenții semnificative printre care și îmbunătățirea cu bune practici.

Cunoscut este faptul că citirea/lectura este un domeniu multidimensional, totuși, în construcția evaluării PISA au fost selectate doar cele considerate mai importante. Astfel că evaluarea competenței de citire PISA se bazează pe trei caracteristici principale ale itemilor pentru a asigura acoperirea largă a domeniului:

- 1) situație, care se referă la gama de contexte sau diferitele scopuri ale lecturii;
- 2) text (formatul textului), care presupune varietatea materialelor citite;
- 3) aspect (procedeele de lectură), care se referă la abordarea cognitivă și reprezintă strategiile– mentale utilizate de către cititor pentru a-și negocia calea către / în jurul / între texte [7, p.17].

Sigur, competența de citire/lectură este asumată de procesului educațional la toate disciplinele școlare, inclusiv și la disciplinele opționale, dar pentru disciplina limba și literatura română (limba maternă) este prioritară. Formarea, dezvoltarea competenței de lectură este în mare măsură în responsabilitatea limbii materne, iar celelalte discipline școlare fiind beneficiari. În acest context, putem remarca faptul că lecțiile care au bază competența de lectură/citire sunt cele de limba și literatura română și anume, atelierul de lectură.

Atelierul de lectură alături de atelierul de scriere și discuție se include, din 2010 prin curriculum modernizat, în tipologia lecțiilor de limba și literatura română, care vine să promoveze prin activități reale formarea de competențe și centrarea pe elev, după cum remarcă T. Cartaleanu, O. Cosovan. Astfel, activitatea demarată în cadrul atelierului, oferă posibilitate elevului să producă ceva, să sesizeze esența procesului și să vadă cu ochii proprii produsul, să înțeleagă logica demersului, să perceapă de ce a învățat sau continuă să învețe materia, disciplina limba și literatura română [1, p.3].

Atelierul de lectură propus este realizat pe unele componente ale lecției în platforma LearningApps.org – o aplicație Web 2.0, concepută pentru a sprijini procesele de învățare și predare prin module interactive, care pot fi integrate direct în conținuturi de învățare, dar pot fi și concepute online de utilizator, modificându-le. Modulele (denumite Apps) nu reprezintă o unitate de învățare închisă, dar sunt încorporate într-un scenariu de predare corespunzător și se limitează exclusiv doar la partea interactivă [3], [6].

Aplicația LearningApps.org dispune de următoarele atuuri:

- ✓ Oferă posibilitatea de a fi această gratuit de oricine este interesat;
- ✓ Aplicația nu necesită instalare, este suficient ca să fii conectat la Internet, fapt ce asigură accesul de oriunde și oricând;
- ✓ Site-ul are o variantă și în limba română, fapt ce încorporează majoritatea disciplinelor (sigur, sunt aplicabile și pentru limbile străine);
- ✓ Aplicația este una simplă pentru utilizare atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic;
- ✓ Categoriile de exerciții sunt variate, facilitând crearea sarcinilor prin modelele oferite, dar în același timp, platforma oferă oportunitatea de a folosi suporturile elaborate de alte cadre didactice;
- ✓ Interactivitatea este cuvântul-cheie atât pentru elev, cât și pentru cadrul didactic, motivându-i în procesul de predare – învățare – evaluare prin asigurarea transparenței.
- ✓ Asigură feedbackul elev-profesor, profesor-elev al procesului de învățare - evaluare imediat.

O precondiție este că Atelierul de lectură cu instrumente TIC (aplicația LearningApps.org) solicită a se desfășura într-o clasă dotată cu calculatoare, asigurând accesul fiecărui copil la calculator (Smartphone conectat la Internet). O altă condiție ține de motivarea cadrului didactic, responsabilitatea acestuia de a pregăti un atelier cu sarcini în aplicația LearningApps.org, pentru că timpul solicitat pentru elaborarea sarcinilor este mult mai mare (între 3-10 ore – în dependență de nr. de exerciții/sarcini și tipul ales) decât pentru o oră obișnuită.

Aplicația LearningApps.org propune mai multe mostre de exerciții (Apps), care permite profesorului să-și aleagă în dependență de clasă, tipul lecției, competențele stabilite, conținut. Oferta de exerciții (Apps) este bogată, printre care se propun: ordonează perechi, ordonarea pe grupe, cronologie, ordonarea pe imagini, textul cu spații goale, Puzzle-grupe, jocul milionarilor, joc-perechi, cuvinte încrucișate etc.

În acest context, oferim câteva exemple de exerciții digitale (platforma LearningApps.org), pentru atelierul de lectură aplicat în clasele gimnaziale, în baza textului *Eu sunt Malala* de Malala Yousafzai.

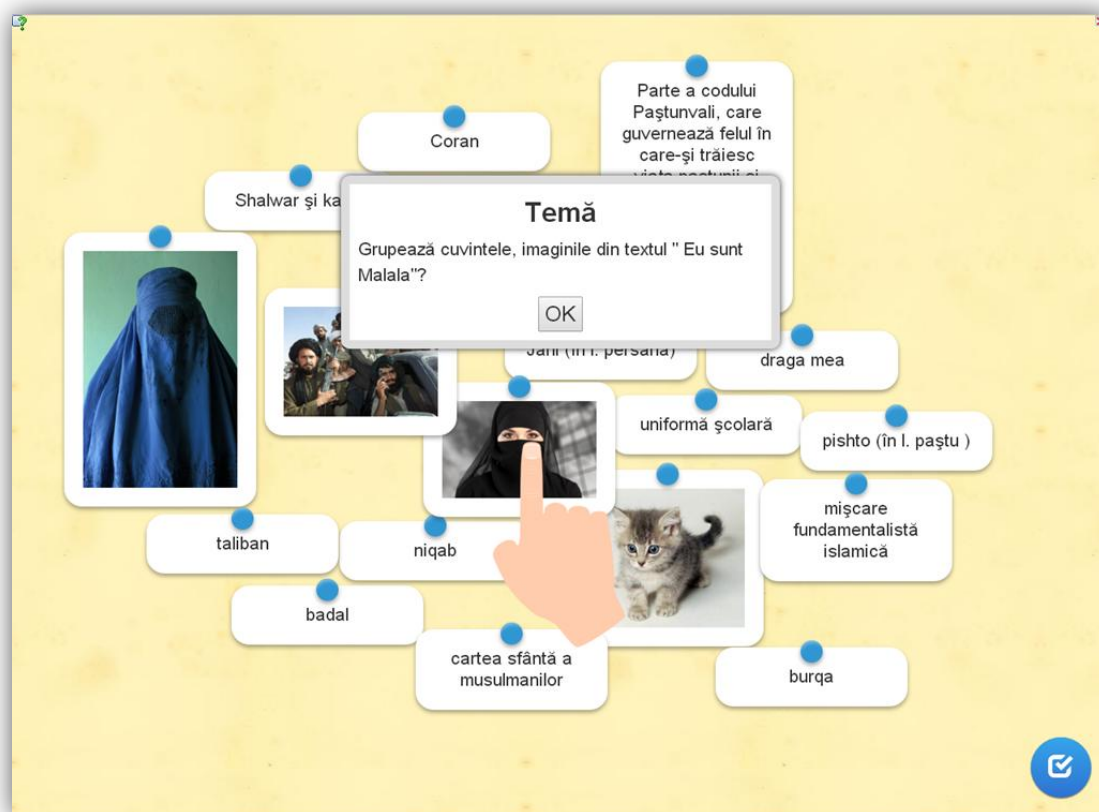


Figura1. Ordonează perechi



Figura 2. Rebus



Figura 3. Joc-perechi



Figura 4. Grupează

Materialul de față nu a urmărit scopul de a propune profesorilor de limba și literatura română textul *Eu sunt Malala* pentru atelierul de lectură, ci de a cataliza motivarea elevilor, formare/dezvoltarea competenței de lectură/citire în cadrul atelierelor sugerate de Curriculum, Ghidul profesorului, Scrisoarea metodică, utilizând instrumente TIC în procesul de învățare-evaluare.

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O. *Ateliere de lectură, scriere, discuție: Portofoliul elevului: clasele 5-9*. Chișinău: Î.E.P. Știința, 2014. 120 p.
2. Călin A. *Lectura e un mod de viață*. Dilema Veche.
<http://dilemaveche.ro/sectiune/tilc-show/articol/lectura-e-un-mod-de-viata>
3. Cristoreanu C., Galu A. *Ghid metodic de integrare a aplicațiilor digitale în scenariul didactic*. Cluj-Napoca:Ed. Casa Corpului Didactic, 2015.
4. Hadârcă M. *Competența de lectură – concept, structură și mediu de formare*. În *Revista Limba Română*. 2015, p. 120-129.
5. Panfil A. *Studii de didactica literaturii române*. Casa Cărții: 2006.
6. Pisău A. *Learningapps.org. – tehnologii digitale moderne în procesul educațional la matematică*. În *materialele Conferinței Științifice Internaționale Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al cercetării și educației*, Secțiunea Științe pedagogice și psihologice, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, Cahul, 7 iunie 2017. Vol. II, pag. 159-164.
7. Verdeș T. *Cultura lecturii evaluată de PISA în raport cu competențele lectorale formate și dezvoltate prin Limba și literatura română ca disciplină școlară*. Soros Moldova, Chișinău, 2017. 55 p.
<https://www.soros.md/files/Studiul%20Verdes%20Tatiana%202017-09-29.pdf>

STRATEGII DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR NONCOGNITIVE ÎN CADRUL ARIEI CURRICULARE „LIMBĂ ȘI COMUNICARE”

Racu Rita, profesoară de LLR, grad didactic I¹

Postan Liliana, conferențiar universitar, doctor în științe²

¹Gimnaziul Scăieni, Dondușeni

²Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Pedagogia competențelor a plasat în prim planul demersului educațional acțiunea ca finalitate obiectivă, resimțită la nivelul actanților ca un produs integru, „procesat” din perspectiva constructivistă. Cele patru nivele de interacțiune didactică, pentru *a ști, a ști să faci, a ști să fii, a ști să fii împreună cu...*) ne conduc spre construcția propriilor interpretări ale lumii, pornind de la interacțiunile noastre cu aceasta. Realitatea este construită de fiecare formabil (elev, student, adult), pornind de la propriile experiențe. În acest context, socio-constructivist, care diferă ca abordare de contextual pragmatismului și randamentului socio-economic, se fac tot mai auzite opiniile profesorilor, părinților, dar și ale elevilor cu referire la competențele noncognitive ale individului ce învață pe tot parcursul vieții.

Un demers de cercetare a problemei competențelor noncognitive, în ariialul lingvistic românesc, conduce spre identificarea punctelor de vedere, potrivit cărora:

- Există o mare varietate de termeni cu referire la competențele noncognitive, cum ar fi: abilități specifice inteligenței emoționale, abilități socio-emoționale, trăsături de personalitate/caracter, aptitudini personale, calități personale, dispoziții afective, calități morale (precum caracterul), abilități de învățare socio-emoțională etc.
- Deși, la nivel internațional (în special, în Statele Unite și în Marea Britanie) se atestă un interes sporit față de problema competențelor noncognitive, în spațiul nostru geografic, există relativ puține date teoretice și empirice cu referire la temă.

Potrivit lui Sorin Cristea (2017), construcția *taxonomiei pedagogice a obiectivelor noncognitive*, care nu trebuie reduse doar la „domeniul afectiv”, evidențiază existența unor *probleme speciale*, consemnate și în literatura de specialitate:

- 1) „imprecizia conceptelor” utilizate, referitoare la „atitudini, interese și aprecieri”;
- 2) „limitele vagi dintre aria afectivă și aria cognitivă” a obiectivelor;
- 3) „insuficiența instrumentelor de măsurare” a obiectivelor „din domeniul afectiv”.

Nerezolvarea problemelor identificate întreține două efecte negative la nivelul proiectării activității de instruire: „frânarea culturală” a procesului formativ și „ignorarea proceselor de învățare afectivă” sau mai precis *socio-afectivă*.

Rezolvarea lor solicită soluții globale și deschise, proprii paradigmei curriculumului, care atrage atenția asupra interdependenței necesare între soluțiile adoptate [2].

Lucrările de specialitate tind să aibă în comun definiția acestor competențe ca „alte decât competențele cognitive” sau „competențe ce nu pot fi măsurate prin teste de inteligență sau de performanță”. Pe de altă parte, cercetările demonstrează că, de fapt, este impropriu să faci o distincție strictă între procesele cognitive și noncognitive, deoarece aceste procese sunt, în realitate, procese interconectate.

Există o mare varietate de termeni utilizați cu referire la competențele noncognitive, cum ar fi: *abilități specifice inteligenței emoționale, abilități noncognitive, abilități socio-emoționale, trăsături de personalitate/caracter, aptitudini personale, calități personale, dispoziții afective, calități morale (precum caracterul), abilități de învățare socio-emoțională* etc. [1].

„Imprecizia conceptelor” poate fi eliminată prin raportarea „obiectivelor din domeniul afectiv”, referitoare la „interese, atitudini și valori” sau „privitoare la atitudini, interese și aprecieri”, la *competența atitudinală* care integrează în structura sa resursele afective, motivaționale, volitive, caracteriale, angajate în direcționarea personalității elevului în activitatea de instruire. Importantă devine *atitudinea* care evoluează ca *atitudine pozitivă* față de școală, de instruire, de învățare, de profesor, susținută afectiv, motivațional, volitiv, caracterial, raportată la un *sistem de valori pedagogice* cu caracter global și deschis [2].

Obiectivul major în valorificarea strategiilor de dezvoltare a competențelor noncognitive în cadrul ariei curriculare „Limbă și comunicare” este ca școala să cultive elevilor *afectivitatea pozitivă* și *motivația internă* față de învățare, capacitatea de efort voluntar consecvent și coerent, atitudinea caracterială corectă față de școală și comunitate și față de propria persoană, prin instrumentar poetic și de comunicare.

Învățarea și evaluarea elevilor la treapta gimnazială și liceală pun, totuși, accent pe abilitățile cognitive ale elevilor, pe când posibilitățile elevilor, abordate în cadrul Curriculum-ului la decizia școlii (CDS) reprezintă o provocare în procesul de satisfacere a nevoilor beneficiarilor primari ai educației. Decizia, privind disciplinele opționale studiate de elevi, este punctul comun la care se ajunge prin consultarea dintre familie, școală și comunitate. Reușita unui opțional poate avea o influență benefică asupra întregului proces instructiv – educativ. Acest lucru este justificat prin faptul că deschiderea unor noi oportunități prin studierea unor CDS atractive influențează întreaga imagine pe care copilul și-o formează asupra sistemului de învățământ. Din această perspectivă, tipul de opțional integrat la nivelul mai multor arii curriculare, introdus ca obligatoriu în

Planul cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial, se dezvoltă ca o nouă modalitate de abordare a nevoilor copilului și oferă posibilitatea lărgirii căilor de comunicare în triada: școală, familie, comunitate.

O parte dintre părinți pledează pentru un sistem de învățământ axat pe abilități cognitive, astfel încât elevii să fie mai bine pregătiți pentru susținerea examenelor, alții, dimpotrivă, doresc ca accentul să fie plasat pe competențele noncognitive, astfel ca copilul să se formeze ca cetățean cu inteligență emoțională, cu priceperi antreprenoriale, responsabil în luarea de decizii. În acest context, se resimte nevoia implicării plene la nivelul elaborării politicilor educaționale, la nivelul vieții școlii, dar și pentru dezvoltarea interconexiunii sistemului școlar cu comunitatea. În această ordine de idei, ar trebui accentuat rolul programelor de educație parentală, oferindu-le părinților posibilitatea de a dezvolta abilitățile noncognitive ale copiilor în context familial.

Studiile de specialitate subliniază, însă, faptul că abilitățile cognitive și noncognitive n-ar trebui privite ca arii separate, ci dimpotrivă o abordare integrată a acestora poate avea un impact mai mare asupra dezvoltării la nivel personal și asupra performanțelor școlare ale elevilor [2].

Potrivit datelor unui sondaj de opinii (2017) ale părinților, elevilor și profesorilor cu referire la orele opționale am stabilit că factorii intervievați au dovedit o înțelegere comună vis-à-vis de importanța competențelor noncognitive și rolul acestora în performanțele educaționale ale adolescenților. Spre exemplu, la întrebarea: *Cum apreciați nivelul general al competenței de comunicare în limba română a copiilor Dumneavoastră?* părinții au oferit următoarele răspunsuri:

- Nivel foarte bun - 0%
- Nivel bun-59%
- Nivel satisfăcător-41%.

De asemenea, niciun profesor nu consideră că, nivelul competenței de comunicare în limba română a elevilor este unul foarte bun.

Majoritatea părinților, profesorilor și elevilor au optat pentru următoarele competențe-cheie pe care trebuie să le aibă absolvenții: *gândire critică, inteligență emoțională, caracterială, contextuală și socială, rezolvarea de probleme și antreprenariat, competență lingvistică, participare și implicare civică.*

Conform Planului-cadru pe anul de învățământ 2017-2018 pentru aria curriculară „*Limbă și comunicare*” au fost propuse următoarele ore opționale: „Istoria, cultura și tradițiile poporului american” (cl. a IX-a), „Teoria și practica traducerii” (cl. IX-a, XI-a), „Elemente de cultură și civilizație a Franței” (cl. a V-a, a XII-a), „Citind, învăț să fiu” (a V-a-IX-a).

Astfel, pentru orele opționale din aria curriculară „*Limbă și comunicare*” au optat 45% dintre părinți și 35% dintre elevi. Majoritatea au pledat pentru ora

opțională „*Citind, învaț să fiu*”, motivând prin nivelul scăzut de lecturare independentă și formarea gândirii critice în raport cu cele citite.

Un obstacol pentru realizarea orelor opționale „Istoria, cultura și tradițiile poporului American”(cl. a IX-a), „Teoria și practica traducerii” (cl. IX-a, a XI-a), „Elemente de cultură și civilizație a Franței” (cl. a V-a, a XII-a) o constituie, după părerea profesorilor, pregătirea profesională a cadrelor didactice. De aceea un factor decisiv în rezolvarea nevoilor din perspectiva strategiilor de formare a competențelor noncognitive o prezintă formarea continuă, care are ca obiectiv o mai bună adaptare a serviciilor educative la provocările școlii de azi, care are tendința de a simplifica materiile obligatorii în favoarea orelor opționale. În plus, noile modalități de formare continuă pun în valoare autoformarea, formarea prin schimb de experiență, promovarea bunilor practici, participarea la diferite produse, lucrări pedagogice, participarea la proiecte educaționale, utilizarea tehnologiilor de informare și comunicare.

Taxonomia obiectivelor din domeniul afectiv (Krathwohl) definește cinci competențe noncognitive generale din care sunt derivate mai multe competențe noncognitive specifice, la care fiecare profesor se poate raporta pe parcursul oricărei activități de instruire:

1) Receptarea noncognitivă a mesajului pedagogic, prin: a) conștientizare afectiv-motivațională; b) angajare volitivă; c) dirijare a atenției, integrată la nivel atitudinal caracterial;

2) Răspunsul noncognitiv la mesajul pedagogic interiorizat, prin: a) asumare motivațională; b) angajare volitiv-caracterială; c) implicare afectiv - pozitivă;

3) Valorizarea noncognitivă a mesajului pedagogic receptat și interiorizat, prin: a) asumare afectivă; b) susținere motivațională; c) acceptare la nivel caracterial;

4) Organizarea noncognitivă a mesajului pedagogic receptat, interiorizat și valorizat, prin: a) asumarea unei valori dominante a mesajului pedagogic la nivel caracterial; b) ordonarea valorilor esențiale ale mesajului pedagogic la nivel caracterial;

5) Caracterizarea noncognitivă a mesajului pedagogic, receptat, interiorizat, valorizat, organizat, prin: a) stabilirea valorilor mesajului pedagogic la nivel de atitudine caracterială; b) generalizarea valorilor mesajelor pedagogice la nivel de concepție despre lume, interiorizată deplin, în plan cognitiv (logic, rațional) și noncognitiv (caracterial) [3].

Această taxonomie poate fi aplicată pentru fiecare disciplină și treaptă de învățământ.

Este evidentă nevoia asigurării oportunităților de formare inițială și continuă a cadrelor didactice pe subiecte legate de dezvoltarea competențelor noncognitive la elevi.

Autoritățile locale, de asemenea, ar putea să se implice prin susținerea activităților destinate tinerilor prin educarea valorilor patriotice, includerea voluntariatului ca parte componentă a educației non-formale (în formatul activităților extrașcolare) care va stabili parteneriat între tinerii din localitate, formarea abilităților de rezolvare a problemelor, dezvoltarea spiritului de responsabilitate.

Bibliografie

1. Balica M., Benga O., David-Crisbășanu S., Apolzan E. (coord.). Dezvoltarea abilităților noncognitive la adolescenții din România. Buzău: Alpha MDN, 2016. 148 p.
2. Cristea S., Taxonomia obiectivelor noncognitive din „domeniul afectiv“. În Tribuna învățământului /Revista națională de educație și cultură, 2018, disponibilă pe <http://www.tribunainvatamantului.ro/taxonomia-obiectivelor-noncognitivedin-domeniul-afectiv-ii>
3. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II: affective domain. David McKay, New York, 1964.

DIMENSIUNI ALE UNIVERSALITĂȚII ȘI CATEGORII ESTETICE LA LECȚIILE DE LITERATURA ROMÂNĂ (TREAPTA GIMNAZIALĂ)

Serdeșniuc Cristian, profesor de LLR, grad didactic II¹

Străjescu Natalia, conferențiar universitar, doctor în științe²

¹Gimnaziul „Constantin Negruzzi”, Târnova, Dondușeni

²Universitatea de Stat din Tiraspol

Motto: „*Literatura, ca orice artă, descoperă viața.*” (**Ion Agârbiceanu**)

Fiecare personalitate marcantă din Istoria literaturii române se imprimă în conștiința elevilor precum un model de patriotism, sensibilitate, dragoste față de universul existențial și intelectualitate, totodată devotament și sacrificiu, toate acestea sub semnul promovării frumosului, culturii, artei, a tuturor virtuților sublime. La drept vorbind, astăzi, în epoca calculatoarelor, când gadget-urile au înlocuit comunicarea verbală, iar e-book-urile promovează lectura online, este greu să impunem elevilor aceleași metode de studiere a literaturii române. Când spunem personalități ilustre, îi avem în vedere pe cei prin operele cărora se promovează valorile spirituale și cele culturale, iar unele răscolesc o pagină întreagă de glorie din istoria neamului răpus de provocările istorice. Și totuși, impunerea modelelor de scriitori și generații de poeți va deveni mereu o strategie de cultivare a valorilor sacrale (în școală și nu doar): **adevăr, credință, dragoste nefariseică, iubire față de universul existențial**. „Lecțiile de limbă și literatură română au fost, sunt și vor fi întotdeauna destul de importante pentru creșterea intelectuală a fiecărui elev” [1, p. 6], pentru afirmarea de mai apoi a acestuia.

Cuvintele lui Garabet Ibrăileanu, precum că „literatura este oglinda vieții” [2], sunt actuale. În contextul schimbărilor permanente pe arena statală, pe umerii școlii, dar, mai ales, a profesorilor de limbă română, rămâne o sarcină deosebit de importantă de a le transmite elevilor adevărul și frumosul literaturii autohtone – personalități de epocă și opere de literare de vază recunoscute în întreaga lume.

Dacă misiunea profesorilor constă în educarea tinerii generații, mai întâi acesta trebuie să-l ajute pe elev să-și creeze propriul model pe care-l va urma în viață. „Personalitatea profesorului se explică prin cultura profesională, prin profesiune” [3, p. 403], prin faptul că este axat pe inovație, cercetare, documentare, formare și autoformare, parteneriat continuu, experimentare, consiliere psihopedagogică, motiv de a se delimita cu greu de școală și de universul cunoașterii sale. În acest șir de idei, obiectul de limbă și literatura română, nu doar vine să elogieze scriitorii noștri români, dar să formeze la elevi categorii estetice.

Veronica Postolachi definește categoriile estetice drept niște „trăsături fundamentale ale operelor de artă, tipuri de impresii, de reacții afective pe care le determină opera de artă” [4, p. 159]. Aceste dimensiuni ale universalității, precum **Frumosul, Sublimul, Tragicul, Fantasticul, Verosimilul și Grațiosul**, în esența

operelor literare, să dezvolte la elevi dragostea față de frumosul existențial, sentimente de compasiune, iubire și admirație.

Printr-o diversitate de strategii didactice active, sub semnul unor metode clasice ori a celor tradiționale, profesorul de literatura română devine *un apărător și tribun al identității naționale*. El selectează, din arsenalul său, și impune la elevi adevărate modele de personaje literare care să le trezească setea de viață și vibrația sublimă. Autorii de manuale școlare (și de *Curriculumul școlar la limba și literatura română* [5]) știu să apeleze la surse de crestomație care să eficientizeze misiunea profesorului, oferindu-le elevilor o multitudine de texte literare (epice, lirice și dramatice), acesta fiind pus în situația de a trăi opera citită și de a deosebi binele de rău.

Unul dintre cei mai îndrăgiți poeți – Grigore Vieru, *poetul tuturor vârstelor*, considerat „poetul verbului matern” [6, p. 184], încarnează, prin lirica sa, dragostea față de patrie, mamă, casa părintească. Prin poeziile sale, Vieru educă la elevi dragostea nestăvilită față de mamă, față de patrie, față de Bunul Dumnezeu. Impactul cititorului cu poezia lui Grigore Vieru este întotdeauna emoționant. Mihai Eminescu – *Luceafărul îndrăgostit de noapte* sau „geniul tutelar al culturii neamului” [6, p. 93] este un poet ce sensibilizează cititorul școlar printr-o lirie hiperemoțională. Elevii îi cântă romanele, îi recită poeziile și scrisorile, încearcă să-i re trăiască poezia fierbinte de dragoste prin propria experiență adolescentină. Nicolae Labiș – „buzduganul generației sale” [7, p. 68], se imprimă în literatură prin poezia sa față în față cu teroarea istorică, poetul fiind răpus de o moarte enigmatică. Moartea lui Nicolae Labiș este percepută de către elevi ca o lovitură dură a regimului politic din acea perioadă, însă el a rămas cel care a revigorat lirica, după o lungă perioadă de conjunctură politică.

Dar cum să nu-l cunoști pe Ion Creangă și *Amințirile din copilărie*? Cum să nu-i știi poveștile pline de învățătură, acolo unde întotdeauna binele învinge răul. Cum să nu-l cunoști pe Guguță al lui Spiridon Vangheli? Cum să nu citești din romanele și nuvelele lui Ion Druță – „rapsodul satului basarabean și al valorilor patriarhale” [6, p. 81]? Proza lui Druță infiltrează elementele mitului dacic îmbinat cu mitul naturii, acolo unde țăranul își duce drama sa sub semnul sacralizării valorilor străbune: *dragostea față de pământ*. Prin chipul personajelor lui Ion Druță elevii prețuiesc munca strămoșilor noștri, află despre izvoarele culturale, își formează o atitudine conștientă față de monumentele istorice (biserici, clopotnițe, monumente simbolice).

Pastelurile lui Alecsandri se învață încă din ciclul primar, când fiecare elev îl cunoaște și îl așteaptă pe *acel cocostârc care vestește primăvara*. Pe lângă universul copleșitor al naturii, al tuturor necuvântătoarelor lui Topârceanu, „poetul baladelor vesele și triste” [6, p. 166], proza lui Mihail Sadoveanu rămâne incontestabilă. Mihail Sadoveanu, cel mai mare romancier român, supranumit „Ștefan cel mare al literaturii

române” sau „Ceahlăul prozei românești” [6, p. 162], a învățat elevii să cunoască din istoria țării, a personalităților marcante: căpetenii și domnitori. Tot el îi îndeamnă să prețuiască învățătorii și să-și iubească școala unde învață (în opera *Domnul Trandafir*). Ana Blandiana, Mircea Eliade, Octavian Goga, Ștefan Augustin Doinaș, Marin Sorescu, George Călinescu, Ion Luca Caragiale și alte personalități notorii din istoria literaturii române studiate de către elevi, vor rămâne în eternitate drept niște *titani protectori ai sacralității culturii neamului românesc*.

De la Dimitrie Cantemir și până la textele de orientare neomodernistă, în literatura română au avut loc mari schimbări. Însă ideea care a dominat, de la începuturi, va rămâne aceea că omul de artă a încercat să redea, în permanență, ceea ce simte el și felul cum o privește, iar cititorul o interpretează prin propriile sale viziuni. Literatura a fost și va rămâne un izvor nesfârșit de mană cerească, gustul căreia devine tot mai fierbinte din momentul când ai decis să te dedici artei condeiului.

Indiferent de forma de activitate – lecții, activități educative, activități extracurriculare, concursuri, cenacluri literare, teatru social, șezători, concerte festive, expoziții, proiecte educaționale – literatura rămâne a fi seva dătătoare de inspirație: elevii sunt puși la încercare de a-și descoperi potențialul creativ, li se oferă posibilitatea de liberă afirmare, socializare și creștere intelectuală. E greu de recunoscut, dar „lectura cărților devine impunătoare doar la obiectul de literatură, în pofida cazului că operele literare trebuie citite în întregime” [1, p. 6]. Însă și aici se ajunge la selectarea rezumatelor de prin paginile internetului.

Criza literaturii devine tot mai profundă. Anume lecțiile de citire și scriere îl învață pe elev să se manifeste în orice situație de comunicare. Desigur că-i vom învăța pe elevi să lectureze argumentativ (pentru sine) și explicativ (pentru alții). O lectură reușită va fi una percepută, trăită alături de narator, de personaje, de acțiunea firelor epice (în cazul textelor narative), precum și de cromatica, și diversitatea imaginilor artistice și a figurilor de stil (în cazul textelor lirice). Însă nu orice text îl motivează pe elev, sunt și anumite criterii după care elevii își aleg operele literare pentru lectură. În acest șir de idei ne putem referi la autorul textului și perioada de activitate, stilul individual al acestuia, tematica abordată, concordanța liniilor de subiect cu propriile idealizări (experiențe similare sau chiar identice cu viața personajelor/ autorului) ș.a.

Anume *Formarea competenței de lectură* reprezintă unul din obiectele prioritare de cercetare strategică pentru profesorul de literatură română. Așadar, lectura, fie tradițională (în clasă, în sala de lectură, la bibliotecă) sau fie virtuală, va contribui la sporirea gradului de intelectualitate a elevului, va forma un vorbitor cult, va dezvolta potențialul creativ al elevului. Lectura nu trebuie să fie o pedeapsă pentru elev, ci o pasiune, o modalitate de a se refugia în domeniul ce-l reprezintă (artistic,

istoric, dramatic, fantastic sau chiar cu elemente de mit și erotic), iar profesorul va urmări anumite principii: *o cultură generală și de specialitate întinsă și solidă; sensibilitate/ afecțiune; imaginație, creativitate; deschidere către multiplicarea interpretativă (înțelegere față de nivelul diferit de receptivitate literar-artistică a elevilor, implicit față de originalitatea propriilor percepții și analize); cunoașterea fenomenului literar în sine, a criticii literare, a didacticii generale; etc.* [8, p. 257]. Un bun profesor de literatură trebuie să cunoască și să jongleze, în permanență, cu rolurile stipulate de noua paradigmă educațională: *mediator, moderator* dar și un *facilitator al desfășurării activităților didactice*.

Una dintre metodele salutare de motivare a elevilor să citească și să mediteze asupra celor citite este **eseul structurat**. Dacă în clasele a V-VI-a elevii își expun opinia, formulând câteva enunțuri argumentative în raport cu motto-ul lecției sau anumite citate, în clasele a VII-IX-a se recomandă o etapizare coerentă a enunțurilor, astfel încât să se respecte cele trei etape: *introducerea* (enunțul frastic de inițiere), *cuprinsul* (exemple convingătoare) și *încheierea* (enunțul de totalizare/ rezumare a gândurilor autorului de comentază o afirmație). De ex: prin versul, „*Ochi-s doi și-s triști, d-apoi inima singură?*”, elevii vor aprofunda ideea unei dureri nemărginite, a unei inimi singuratice, prin prisma creației lui Grigore Vieru, cât a destinului solitar de artist. Profesorul nu doar verifică cum elevii au înțeles afirmațiile date, ci gradul de creativitate, ingeniozitate, de cunoaștere a operelor literare și a vieții personalităților notorii. Vorbirea orală, exprimarea coerentă a gândurilor, folosirea mărcilor stilistice, referințele la operele literare cunoscute, nivelul de înțelegere și transpunere a subiectului abordat de către autor, la fel respectarea normelor de limbă (orală și scrisă) sunt evaluate simultan la evaluarea unui eseu structurat.

Specifică, la rândul ei, disciplinei noastre, metoda *scaunul autorului* presupune interviuarea, de către elevi, a unui coleg, autor de text literar/ nonliterar sau de analiză a unui text literar. Avantajul acestei metode constă în faptul că profesorul oferă elevilor o diversitate de teme literare pentru discuția dirijată, ei intervin cu propriile concepte, însă discuția va fi axată pe opera literară studiată (lecturată, analizată) [1, p. 178]. Această strategie poate fi aplicată divers, în funcție de particularitățile de vârstă. Spre exemplu: în clasele a V-VI-a, elevii înrolează autorii operelor literare, protagoniștii textului (în special antiteza dintre personajele pozitive și negative), iar în clasele a VII-IX-a, ei pot medita asupra motivelor operei lirice, pot pune în dezbatere firele epice și mesajul operei literare, dar pot iniția dialoguri imaginare între personajele textului ș.a. Pentru a se implica cât mai activ, elevii sunt nevoiți să cunoască mai multe date biografice despre autorul textului și să citească literatură artistică suplimentară.

O altă metodă ce vizează lecțiile de literatură este *jurnalul-cameleon*. La lecția de literatură, *jurnalul-cameleon* are un spectru larg de întrebuintare, vizând

interpretarea oricărui eveniment cu semnificații majore din textele epice sau dramatice (de regulă, dispute literare, apariția unor mișcări estetice și importanța lor). Intervievarea-cameleon sau propriu-zisă formează la elevi acele competențe de exprimare orală sau scrisă; dezvoltă capacitatea de empatie față de personajele textului și față de firul epic; stimulează dezvoltarea imaginației, a creativității și a unui sistem larg de valori.

Indiferent de etapele/momentele lecției, tehnica *Votează un citat!* își regăsește un loc special în cadrul orelor de literatură. Pentru a motiva elevii să citească operele literare (în întregime), profesorul le propune mai multe citate (din creația personalităților naționale sau universale), iar elevii vor spune dacă mesajul acestor afirmații s-ar referi la conținutul operei literare studiate, totodată vor specifica momentul din text, caracteristic citatului. Astfel elevii rezumă textul studiat, parcurg conținutul operei studiate (epice, dramatice, dar și lirice), își imaginează traiectoria firelor epice sau a liniilor de subiect. Unele afirmații se vor adeveri drept ipoteze de meditație, altele caracteristice trăsăturilor personajelor sau momentelor textului literar.

Astăzi, în epoca calculatoarelor, când elevii sunt dependenți de sursele computerizate, gadget-uri și alte mijloace informaționale, recomandăm utilizarea softurilor tematice (prezentările de tip power-point) în cadrul lecțiilor de literatură, și anume unele imagini cu referință la textele literare studiate. Spre exemplu: înainte de a lectura romanul *Singur în fața dragostei* de Aureliu Busuioc, profesorul de literatură îi motivează pe elevi prin prezentarea unor imagini de ansamblu: *ființe angelice, abstractizări, inimi, peisaje unde se întâlnesc îndrăgostiții, momente de ficțiune și de basm, audiază cântece/romanțe*, ș.a., totodată comunică despre dragostea aflată între interdicție și desăvârșire dintre Radu Negrescu și Viorica Vrabie. Profesorul de literatură va povesti elevilor despre sentimentele Vioricăi, despre faptul că aceasta se îndrăgostește, copilărește, de la o simplă amiciție și simpatie colegială; îi va provoca la lectura momentelor de sensibilitate și culminație emoțională; îi va impulsiona să citească opera literară în întregime. Așadar, lectura este motivată nu doar de comunicare în acțiune, dar și de metoda *lecturii imaginilor* și comentarea acestora în raport cu mesajul literar. Pentru sporirea gradului de creativitate, în urma lecturilor individuale, dar și de grup, vom solicita de la elevi realizarea unei compoziții plastice în baza operei studiate, o altă cerință – **momentul creativ** – redarea impresiilor în urma lecturii operei literare prin poezie.

Să nu ne fie frică să vorbim despre scriitorii noștri autohtoni ca despre niște perle prețioase, pentru că ei reprezintă pilonii pe care s-a fundamentat întreaga literatură română recunoscută în toată lumea și tradusă la nivel mondial, iar reprezentanții ei – străjeri protectori ai universului de beatitudine magică și un

amalgam nesfârșit de emoții trăite pe viu. Să încercăm „să transformăm lecția de literatură într-o lecție de duhovnicie, ca mai apoi să aflăm rostul operei literare” [9].

Bibliografie

1. Ilie E. Didactica literaturii române. Colegium: Polirom, 2008.
2. Ibrăileanu G. // despre literatură// citate.ro.
3. Nicola I. Pedagogie. București: Didactica și Pedagogica, 1994.
4. Postolachi V. Noțiuni de teorie literară. Chișinău: Prometeu, 2008.
5. Curriculum modernizat la limba și literatura română, cl. V-IX, școala națională. – Chișinău, 2010.
6. Scriitorii români notorii. Viața. Activitatea. Opera. Chișinău: Epigraf, 2010.
7. Simion E. Nicolae Labiș. Buzduganul unei generații. În: Scriitorii români de azi. III. București/ Chișinău: Litera, 1998.
8. Jauss H. R. Experiență estetică și hermeneutică literară. București: Univers, 1983.
9. Serdeșniuc C. Literatura română. Personalități notorii. Mic portofoliu pentru orele de literatură română// citate titulare, 2015.

ÎNDRUMĂRI METODICE LA PREDAREA OPEREI ANEI BLANDIANA ÎN GIMNAZIU

Stepanov Liudmila, profesoară de LLR, grad didactic II

Taburceanu Polina, conferențiar universitar, doctor în științe¹

¹Catedra Limbi și Literaturi Străine UST

Liricul este o formă de cunoaștere, de explorare a lumii, iar cuvântul poetic este un mod artistic specific de a gândi relația subiect-obiect, forța evocatoare a cuvântului fiind rezultatul ambivalenței sale structurale. Limbajul poetic e afectiv, implică o mare densitate de sugestii, fiecare expresie poetică autentică fiind unică și irepetabilă. Potrivit *Dicționarului de teorie literară*, genul liric este „totalitatea operelor literare în care eul creator își exprimă direct reacția față de fenomenele lumii înconjurătoare și față de propriile metamorfoze interioare” [4, 265].

În opera Anei Blandiana eul poetic se definește, în primul rând, drept conștiință ordonatoare a sensurilor lumii, instaurând în același timp o limpede și strictă geometrie a sentimentelor. După părerea criticului și istoricului literar Ioana Bot: „literatura ei nu se dedă unei lecturi ușoare” [2, 4], iar Ana Blandiana mărturisea într-un interviu în anul 2014: „mă sperie prezența numelui meu în programa școlară. Mi-a fost cu atât mai greu să mă obișnuiesc cu această prezență, cu cât am trecut direct de la situația de a fi citită pe sub bancă și copiată de mână, la situația de a deveni subiect de examen și pericol de corigență” [10].

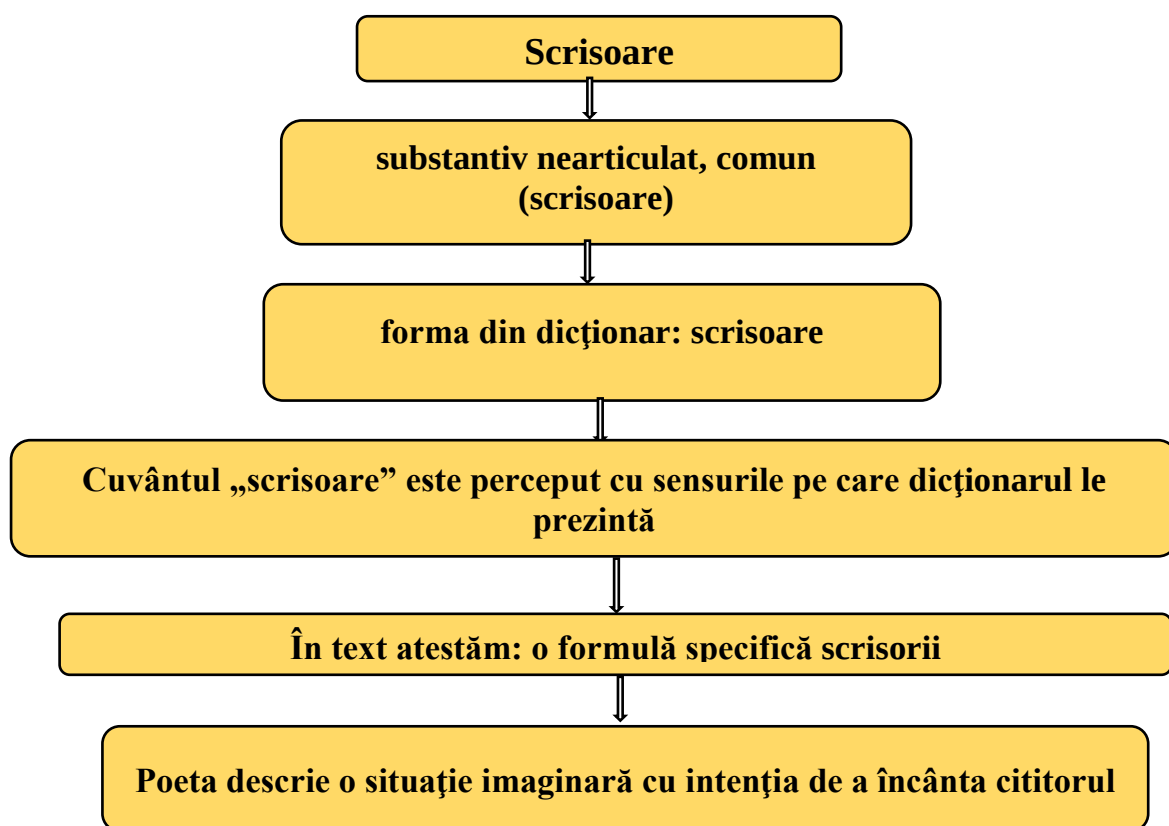
Profesorii menționează că Ana Blandiana este o poetă mai puțin promovată sau studiată în școală. *Manualul de limba și literatura română* pentru clasa a VI-a [5], la ultima unitate, cu nr. 15, propune cadrelor didactice și elevilor pentru studiu poezia *Scrisoare*, iar în baza Curriculumului național [3] din 2010 sunt recomandate spre învățare două texte: *Întâmplări din grădina mea* și *Păstor de fulgi* de această autoare. Poezia ei inspiră „simpatie și încredere. Te îndeamnă s-o recitești și trece cu succes deplin proba recitării” [6].

Scrisoare de Ana Blandiana, prin conținutul său „jucăuș”, prin tema pe care o abordează (vacanța), trezește interes elevilor, îi motivează să participe activ la procesul de instruire. Un copil trimite Soarelui o carte poștală: „*Mult stimat astru auriu, / Sau, mai simplu, dragă Soare. M-am hotărât să-ți scriu o scrisoare (...) Să mai stai vreo două luni pe loc, / Să rămână vara neschimbată, / Iar de-ți va fi greu ca o răsplată, Iarna poți să nu mai vii deloc. (...) sau și mai grozav ar fi – știi cum? - / Să țină vacanța – acum vreo zece ani... / Pentru școală, iarnă, frig, oricum / E destulă vreme când vom crește mari.*” Autoarea folosește adresarea directă: „*Mult stimat astru auriu, / Sau, mai simplu, dragă Soare.*”

Vocabularul textului liric este simplu, pe înțelesul elevilor, dar de la acest fapt poezia nu pare deloc ordinară, este excelentă prin simplitatea și sinceritatea pe care ți-o insuflă. Astfel, profesorul nu acordă mult timp studierii vocabularului textului, dar

orientează procesul didactic spre autocunoaștere, care într-adevăr îi interesează pe elevi. Un exemplu este exercițiul 3, pag. 187: *Definește-ți starea postlectorală: ce ai văzut, ce ai auzit, ce ai simțit*. Acest exercițiu presupune tehnica VAS care le permite elevilor să-și verbalizeze opinia la tema care-i interesează, exact în momentul când ea predomină în gândurile lor, astfel, observăm cât de actuală este această creație.

În continuare profesorul pune accent pe interpretarea versurilor, pentru a decodifica mesajul textului liric: ex. 6, pag. 187 *Transcrie din text repetițiile și enumerațiile. Care este rolul lor?*/ex. 12, pag. 187 *Interpretează fragmentul: Pentru școală, iarnă, frig, oricum,/ E destulă vreme când vom crește mari. / ex. 13 pag. 187 Comentează legătura titlului cu textul. Propune un alt titlu potrivit. Argumentează-ți alegerea.*



Titlul este sugestiv, deoarece textul are un înțeles de scrisoare. Poezia ar mai putea fi intitulată *Dorința*. Eroul liric scrie un răvaș către astru, soare, unde-și exprimă dorința de a avea o vacanță mare. Verbul *scriu* (*o scrisoare*) din prima strofă este termenul-cheie de înțelegere a mesajului.

Treptat elevul este îndreptat de la conținutul poeziei la cotidian: ex. 15, pag. 187 *Ce s-ar întâmpla dacă, iarna, soarele nu ar mai veni deloc?* (Problematizarea), ca în final elevul să fie plasat în rol de creator și evaluator: ex. 22, pag. 187 *Redactează un răvaș de răspuns eroinei lirice din această poezie. Respectă structura unei scrisori. Citește-o colegului/colegei de bancă. Comentează scrisoarea redactată de el/ea, din punct de vedere al ingeniozității răspunsului*. Profesorul mai poate să le propună elevilor să scrie o carte poștală cu răspunsul Soarelui, adresată copilului.

În sistemul educațional, Ana Blandiana transpare drept o reprezentantă a pastelului floral în literatura română. Autoarea prin volumele de poezii: *Întâmplări din grădina mea* (1980), *Alte întâmplări din grădina mea* (1983) și *Întâmplări de pe strada mea* (1988) își re trăiește copilăria cu sentimentele și reveriile acestei vârste, declarându-și intenția de a-i antrena în acest joc pe copii. Ea se adresează copiilor în versurile ei, însă parcă ar retrăi propria copilărie, pe care a păstrat-o în suflet mai strălucitoare decât la momentul potrivit din calendar.

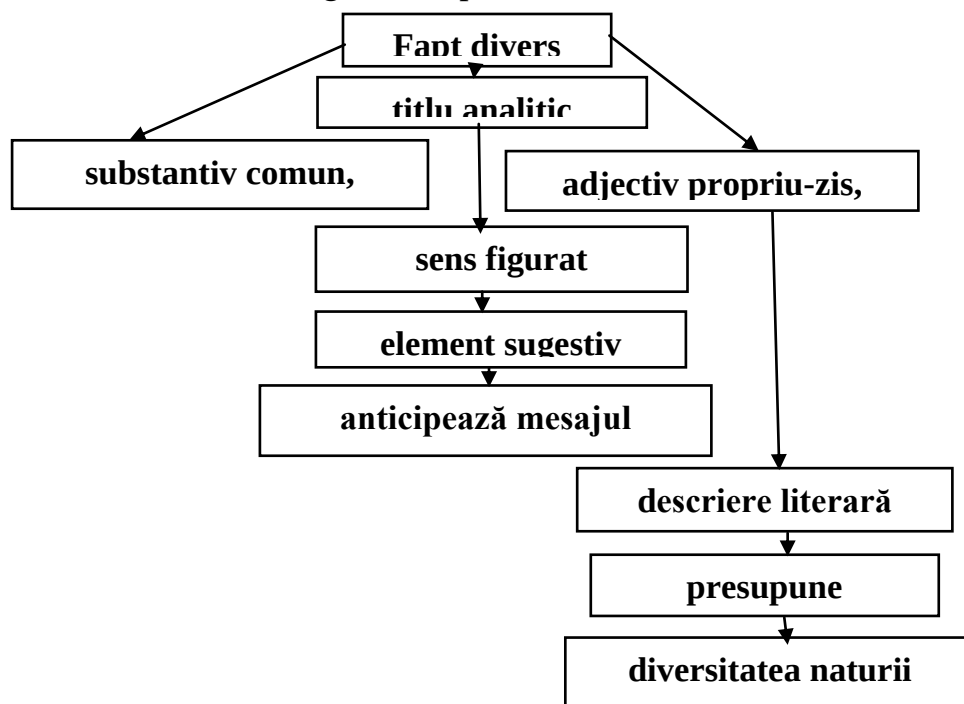
În volumul *Întâmplări din grădina mea* Blandiana creează o lume minuscule, avertizându-i pe micii cititori: „...pentru că sunt extraordinar / De ocupată / Și nu-mi mai văd capul de treabă, / Vă scriu în grabă, / Pe o frunză de mărar (presată) / Cu un picioruș de furnică. / O cărticică foarte mică”. Poeta valorifică miniaturalul în descrierea anotimpurilor, a elementelor naturii (florile, pepenii, buburuzele, furnicile, pisiul, omida), copilăria este considerată un simbol al purității și al optimismului. În poezia Anei Blandiana umorul are funcții ușor moralizatoare, dar nu alunecă în didacticism.

Florile formează materialul poetic: „romanițele”, „stânjeneii”, „crăițele”, „cârciumăresele”, „trandafirii”. Autoarea înfățișează o „lume” vegetală proaspătă, parcă încărcată de rouă, investind-o în același timp cu atribute umane, ca o altă figurare a universului nostru omenesc. Modalitatea principală este personificarea. Ana Blandiana creează o poezie de mare finețe a observației.

Titlul *Face oricine ce vrea* reprezintă o afirmație în care accentul cade pe ideea libertății depline, fără limite, acordate protagoniștilor unui text literar. Fructele și legumele din grădina poetei pot avea forme, culori și origini din cele mai neobișnuite, deoarece literatura permite jocul imaginației fără margini, pentru pură delectare a cititorului. Ana Blandiana a creat o lume în care piersicile au hotărât să fie violete, prunele portocalii și furnicile poete, o grădină în care toate își fac de cap, de la planta cea mai mică și până la numeroasa familie a pisicilor, o stradă în care lupta pentru putere între maidanezi și maidaneze riscă să creeze anarhie. Stăpân peste această lume este, bineînțeles, faimosul motan Arpagic. Plantelor, prin procedeul personificării, li se acordă voința ce aparține, de fapt, capacității creatoare a autoarei, anunțată de titlul ce sintetizează mesajul textului și îl reduce la ideea pregnantă a inventivității nelimitate. Textul oferă imaginea unei lumi vegetale cu legi proprii, total diferite de cele reale. Singura regulă, de fapt, este lipsa oricărei reguli: piersicile și caisele își schimbă reciproc culorile, într-un joc cromatic „șiret”: castraveții, strugurii, gogoșarii cresc pe tulpinile greșite într-o pornire spre ghidușie și sfidare a naturii. Concluzia autoarei – „Uite că-n grădina mea – / Face oricine ce vrea” pare a se aplica grădinii sale haotice, dar poate sugera însuși jocul literaturii în care imaginația face imposibilul posibil într-un miraj al plăcerii estetice. Grădina poetică a scriitoarei este un paradis al tuturor libertăților, unde crește și înflorește orice:

violetele și prunele, strugurii și castraveții, gogoșarii și frunzele de măcriș, loboda și troscotul, chiar și licuricii clipesc floral. Plantele cresc de-a valma și urcă pe gard la vecini. Acest fapt irită o furnică iubitoare de ordine și disciplină. Vinovată se face de această harababură poeta care a impus o singură lege în grădina sa „face oricine ce vrea”: „Sub o frunză de măcriș; / Crește-o floare pe furiș; / Sub o tufă de urzici, / Ziua doarme-un licurici; / Sub un fir de caprifoi, / Stă și toarce un piscoi; / La umbră de pătrunjel, / Doarme dus și un cățel; / Profitând că nu-s un zbir, / A crescut și-un fir de pir; / Și văzând că-i slobodă, / Crește-n voie-o lobodă; / Ba, ceea ce-i prea de tot, / Se întinde și-un troscot; / Iar un dovlecel grăbit / Sare gardul ilicit. / Ce să fac? Tot ce se poate / Că-i prea multă libertate. / Mi-a spus mie o furnică: / Multă libertate strică. / Iar o viespe rea de gură / Mi-a spus că-i harababură. / Dar nu vreau să schimb nimic, / De aceea și eu zic: Uite că-n grădina mea / Face oricine ce vrea” [1]. Întâmplările, descrise de autoare, din lumea fructelor, legumelor și florilor pentru copii, sunt niște autentice lecții de inițiere, iar imaginația bogată a celor mici îi va purta într-o lume plină de aventuri.

În poezia *Fapt divers* cititorul, în calitate de detectiv, urmărește aventura unui vierme pătruns într-o prună. Poeta creează în versuri o mică povestire cu subiect polițist, care dezvăluie etapele investigării, orele anchetei, participanții. Titlul operei sugerează o întâmplare banală, iar evenimentele petrecute în timpul zilei sunt probleme mărunte, care nu atrag atenția publicului.



Compozițional, poezia este alcătuită din distihuri:

*Ieri dimineața pe la ora șapte,
Când era încă aproape noapte
Și toți copiii dormeau încă tun,
A fost săvârșită o crimă în prun.*

Distihurile sunt organizate în mai multe secvențe poetice: incipitul poeziei stabilește timpul și locul unde s-a săvârșit fapta: „o crimă” în natură, în grădină, spațiu al aventurii. Un vierme, răufăcătorul, a intrat într-o prună, „*i-a supt sângele dulce*” ca un vârcolac și-apoi nepăsător a azvârlit pruna și-a plecat. Este momentul intrigii. Apoi, cu un umor fin în desfășurarea acțiunii, este menționată ora: opt și zece minute, la care a fost descoperit faptul, de către furnici, bune cunoscătoare a ritualului înmormântării: „*pioase*” au îndeplinit toate datinile: l-au bocit, „*l-au coborât în pământ*”. La ora „*nouă și cinci*” apar păsările, „*detectivii cei mici*”, ce anchetează și acuză furnicile. Acțiunea se precipită, apar și procurorii, „*îmbrăcați în uniforme de grădinari*”, pun întrebări, cercetează „*cu severitate*”, dau agresorul-vierme în urmărire. Punctul culminant în desfășurarea acțiunii este ora treisprezece și două minute, vinovatul nu este găsit, pentru că viermele fusese o omidă, care în mijlocul zilei se transformase într-un fluture „*extraordinar*”.

Finalul surprinde prin apariția fluturului ce plutea „*ironic și grațios*”, liniștea se așterne în grădină, iar așa-zisă „crimă” va rămâne o taină, pentru că în natură transformările sunt surprinzătoare, iar apariția unei minuni este urmărită cu încântare, fiind uitate întâmplările, socotite, acum, banale.

Cititorii rămân impresionați de povestirea faptului divers, dar atât de obișnuit în natură din lumea gâzelor și a vegetalului. Autoarea recurge la personificare. Limbajul este ironic, polițienesc, direct, fără înflorituri, accesibil publicului dornic de fapte diverse, în fond obișnuite. Imaginile derulează rapid, ca într-un desen animat, iar abundența verbelor redau dinamismul acțiunii. Personajele: viermele, furnicile, păsările sunt întâlnite des în grădinile oamenilor, iar acțiunea, întâmplarea, crima rămâne deseori neobservată de oameni.

Un loc deosebit în poezia pentru copii îl ocupă opera intitulată *Oare cum or fi florile*. Poeta se întreabă retoric, în poezia cu titlul omonim: „*Oare cum or fi florile / Când nu se uită nimeni la ele / Și se dezbracă pe furiș / Până la piele? / Cum or fi arătând romanițele / Când își dau jos rochițele [...] / Cum or fi oare stânjeneii / Când își leapădă cămășuțele și ciorăpeii [...] / Și cum pot să fie crăițele / Când își desleagă fustițele [...] / Și cârciumăresele cum or fi / Fără catrințele lor roșii și portocalii, [...] / Și mai ales trandafirii cum arată, oare, / Fără costumele lor atât de elegante, / Încât parcă sunt croite pentru o serbare / La care prinții se maschează-n plante?*” [1].

Ana Blandiana descrie frumusețea multicoloră a florilor, iar personificându-le și „dezbrăcându-le” de hăinuțele obișnuite, redată prin folosirea cu tact a diminutivelor, florile devin familiare, apropiate micilor cititori, care învață acum să le deosebească și să le admire.

Opera poetei Blandiana oferă o modalitate de excepție pentru a introduce în universul cunoașterii copilului realitatea existenței, pitorescul naturii. „Grădina” lirică a scriitoarei este foarte bogată, variată, plină de surprize, fiind un adevărat „Paradis” al florilor, legumelor și fructelor. Autoarea inițiază un joc în lumea lui Arpagic,

lumea în care „tot ce e firesc e miracol. O lume fermecată în care se produce miracolul nașterii dintr-o sămânță cât o gămălie de ac a unei plante cu frunze și flori, care, la rândul lor, nasc fructe și semințe. Iar pe lângă această minune, nimic nu mai pare de neînchipuit: faptul că animalele citesc, păsările au emoții, fluturii au idei și legumele sentimente.” Micii cititori sunt chemați să observe și să privească modul cum răsar, cum cresc, ce culoare, gust ori miros au violetele și prunele, piersicile și căpșunile, morcovii și castraveții, pepenii, pătrunjeli, strugurii etc. Autoarea scrie despre belșugul verii și al toamnei, despre frumusețea iernii și primăverii. Observăm măiestria poetei Ana Blandiana în evidențierea trăsăturilor caracteristice fiecărui anotimp în parte. Scrisul poetei se caracterizează prin transparență, alternarea peisajului diurn cu cel nocturn, crearea unei exprimări armonioase prin alternarea figurilor de stil (epitet dublu, personificare) cu figurile retorice (interogații poetice) și alternarea imaginilor vizuale, olfactive și auditive.

În concluzie menționăm că opera Anei Blandiana poate juca un rol hotărâtor în dezvoltarea sensibilității artistice a copiilor, al gustului estetic, discernământului critic.

Bibliografie

1. Blandiana A. *Întâmplări din grădina mea*. București: Editura Ion Creangă, 1960.
2. Bot I. Citind-o pe Ana Blandiana (O viață de om) // Revista „Steaua”, Anul LXVIII, nr. 4 (822), aprilie 2017.
3. Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. – Chișinău, 2010.
4. Dicționar de teorie literară: concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar/ Grati A., Corcinschi N. – Chișinău: Arc, 2017.
5. Grama-Tomiță A., State L. ș.a. *Limba și literatura română: manual pentru clasa a VI-a*, ed. a II-a. – Chișinău: Cartier, 2017.
6. Philippide Al. *Prefață la volumul Cele mai frumoase poezii*. București: Editura Cartea Românească, 1978.
7. Stoica Co., Vasilescu E. *Literatura pentru copii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
8. Șchiopu C. *Metodica predării literaturii române*. Chișinău: Editura S.n., 2009.
9. Țugu G. *Interpretarea textului poetic*. Iași: Editura Universității „Al.I. Cuza”, 1997.
10. Blandiana A. Toată viața am făcut eforturi pentru a-mi păstra naivitatea și a rămâne, în secret, copil. <http://www.formula-as.ro/2014/1134/lumea-romaneasca-24/>.

ETICUL ÎN CREAȚIA LUI IOAN SLAVICI

(în baza nuvelei *Moara cu noroc*)

Străjescu Natalia, conferențiar universitar, doctor în științe

Catedra Limba și Literatura Română, UST

O literatură este determinată de marca ontologică pe care o impune ființa națională. „Predilecția pentru anumite genuri, repulsia față de altele, capacitatea de a construi sau numai de a povesti, lirismul sau absența lirismului, darul epic sau lipsa acestuia pot foarte bine alcătui, în această ordine de idei, trăsăturile care deosebesc o literatură de alte literaturi” [1, p. 85].

Prin Ioan Slavici, direcția națională în cultura română a secolului al XIX-lea înregistrează un șir de particularități distinctive, rezultate, pe de o parte, din climatul și tradițiile culturale ale Ardealului, iar pe de altă parte, din formația savantă a scriitorului. Creațiile literare ale clasicilor noștri se regăsesc în manualele școlare. Manualul este o oglindă a elevului care îl ajută să intre în universul lecturii, în lumea interpretării unor texte, dar și a unor idei. Totodată, manualul este un instrument de lucru, de extindere a cunoștințelor, un reper atât pentru elev, cât și pentru profesor, la care se adaugă și opera propriu-zisă a autorului.

Creația lui Ioan Slavici este studiată, mai profund, începând cu clasa a X-a, la treapta liceală, fiind propusă pentru interpretarea și receptarea textului literar nuvela *Moara cu noroc*. Un aspect important al operei lui slaviciene este cum și până unde evoluează principiile etice atribuite personajelor sale. Pentru ca elevii să descopere în ce constă eticul la Slavici, e binevenit ca ei să se expună pe marginea frazei de debut a nuvelei *Moara cu noroc*: „– Omul să fie mulțumit cu sărăcia sa, căci, dacă e vorba, nu bogăția, ci liniștea colibeii tale te face fericit.” Sunt cuvintele atribuite de autor bătrânei, mama Anei și soacra lui Ghiță, care reprezintă, în nuvelă, cumpătarea și înțelepciunea bătrânească. În urma lecturii atente a acestei opere, vom putea constata că această coordonată domină opera slaviciană.

Asemenea preocupări se concretizează într-o anumită universalitate a eticului în care sunt surprinse frământările omului și ale societății. C. Dobrogeanu-Gherea, în studiul său *Personalitatea și morala în artă*, menționează că una din condițiile primordiale pentru ca arta să aibă putere moralizatoare este moralitatea artistului însuși, înălțimea lui morală, intelectuală, ideală la care a ajuns el. „Dacă toate acestea sunt adevărate, dacă lucrarea artistului reproduce caracterul lui personal, dacă pe de altă parte înălțimea morală, idealul, credințele și simpatiile artistului fac parte din caracter, este vădit că opera sa va reproduce moralitatea artistului și va avea cu atât mai mare înrâurire moralizatoare cu cât artistul însuși va sta la mai mare înălțime morală; și cu cât e mai mare geniul artistului, cu atât mai cu tărie se va reproduce înalta lui moralitate în opere și cu atât mai puternică, mai întinsă, mai adâncă va fi înrâurirea moralizatoare a operelor lui” [2, p. 76]. Personalitatea lui Slavici

corespunde întru totul principiilor enunțate de C. Dobrogeanu-Gherea, căci până a-și crea opera artistică pătrunsă de puterea moralizatoare, scriitorul „a lucrat”, mai întâi, asupra sa, citind studii numeroase ce vizau etica drept știință universală.

Din această perspectivă, Slavici este un geniu creator de o natură cu totul aparte. Era un om și un scriitor cu inima mereu „neștiutoare”, deoarece prea mari erau resursele acesteia, prea multe și năucitoare lucruri afla prin intuiție directă din freamătul ei, prea multe „suflete” misterioase se zbăteau în ființa sa, cerându-și dreptul la libera exprimare. Fiind un astfel de tip, se lăsa purtat prin această „lume a nedescoperitului”, fiind în căutarea punctului de sprijin, a principiilor etice. Ca rezultat, opera sa este remarcabilă, el nu idealizează și nu analizează cazuri de izolare. „Dacă ar fi avut mai multă capacitate de lucru, Slavici ar fi putut da o comedie a satului” [3, p. 508].

Criteriul primordial al stilului slavician se consideră a fi *gradul de integrare epică* a interiorității umane. Scriitorului îi devine clară ideea unei duble existențe a individului, aceea *exterioară* (socială) și aceea *interioară* (psihică), căutând mijloace apte să descifreze și să figureze această dedublare și consecințele ei în viața eroilor săi. Studiul dedublării omului apare la Slavici, mai întâi, ca studiu al sciziunii personajelor, care, dincolo de orizontul real istoric al vieții lor cotidiene, caută să împace în existența lor cele două dimensiuni și trăindu-și uneori tragic sorocul lor pământesc din cauza imposibilității concilierii lor.

Pentru Slavici, omul e, în primul rând, *devenire*. Toate personajele cele mai cunoscute ale operei sale trăiesc pentru viitor, au un ideal, un scop de atins, vor să devină cineva, nu se mulțumesc cu ceea ce sunt, iar autorul participă la visurile și lupta lor, manifestându-și aderența sau inaderența. Iar acest regim al eroului direcționează întreaga structură a operei.

La Slavici, personajele *devin*, evoluează, autorul zugrăvind-le în formarea lor. Drumul lor în operă nu este unul liniar, ci implică modificări sufletești substanțiale, în funcție de *cumpănirea* sau *descumpănirea etică*. Unele personaje ale sale țin cont de principiile etice – cumpănirea, buna-cuviință, mulțumirea de sine –, altele însă, neglijându-le, riscă să piardă și ceea ce au agonisit.

Referindu-ne la statutul psihologic și subiectiv al personajelor, Slavici pornește de la ideea că acestea trebuie să fie un *eu individual*, să fie ele însele. Nu e suficient ca acestea să reprezinte doar o categorie socială, nici să exprime idei valabile în sine și actuale. Fundamentarea subiectivă are pentru scriitor o dublă semnificație: una extraestetică și alta estetică propriu-zisă. Extraestetic reprezintă randamentul subiectivității personajului, este o interiorizare raportată de Slavici sufletului românesc. Astfel *personajul epic* nu poate fi omul care există pur și simplu, dar acel care trăiește în chip uman, animat de dorința de a trăi.

De aici deducem și o altă coordonată – *principiul psihologic*, cât de reușit se manifestă acea dorință de a trăi în cazul eroilor slavicieni. Această latură e analizată în funcție de situația lui sau idealul acestuia. Problema personajului este totdeauna o confruntare între ideal și viață. Slavici susține că „mare este el în această luptă, îl compătimim fără să încetăm a-l admira. În sfârșit lupta se termină. Trebuie să fie un punct unde firea ajunge să predominaze asupra închipuirii” (*Estetica*).

În întreaga creație slaviciană întâlnim datini, obiceiuri și legi nescrise, precum aceea a omeniei, ele având o influență majoră asupra destinului personajelor. Odată ce nu posedă această calitate, soarta lor poate lua o altă întorsătură, viața lor se lasă influențată de forțele malefice și distrugătoare. Ajunși la nivelul superior al suferinței, încearcă să facă apel la iertare, la credință, însă, la Slavici, fiecare încălcare de lege este pedepsită în limitele necesare. Greșind, precum a făcut, bunăoară, Ghiță și Ana, ei poartă deja în sine propria lor pedeapsă care este însăși alegerea pe care au făcut-o: înainte ca să se vădească a merita chin și răsplată, ei înșiși le vor și le creează, chiar dacă nu au cunoștință clară de aceasta.

Câmpul de acțiune al personajelor slaviciene este acel al luptei: al luptei cu soarta, cu ispitele răului, cu oamenii și societatea, cu ei înșiși, cu temperamentul, cu pasiunile și patimile lor. Unii din ei se luptă și pierd, prăbușindu-se din lipsă de apărare și din lipsa posibilității de a deveni învingători. Cei care devin biruitori au la bază credința și principiile morale. Astfel de personaj este bătrâna, mama Anei, care, de la bun început, a văzut în acea moară a „norocului” un semn al diavolului, însă ea devine o biruitoare și, totodată, o salvatoare, reușind să iasă din focul groaznic, deoarece avea încorporate în sufletul său tainele sfinte și dumnezeiești, poseda principiul mulțumirii și satisfacerii cu ceea ce este. Pentru dânsa, viața dată de Dumnezeu constituie deja un dar, un har divin. Având cugetul ghidat în permanență de „poruncile” sacre, autorul face ca ea să rămână pură și nevinovată fără de a se implica în murdarele „afaceri” ale lui Ghiță.

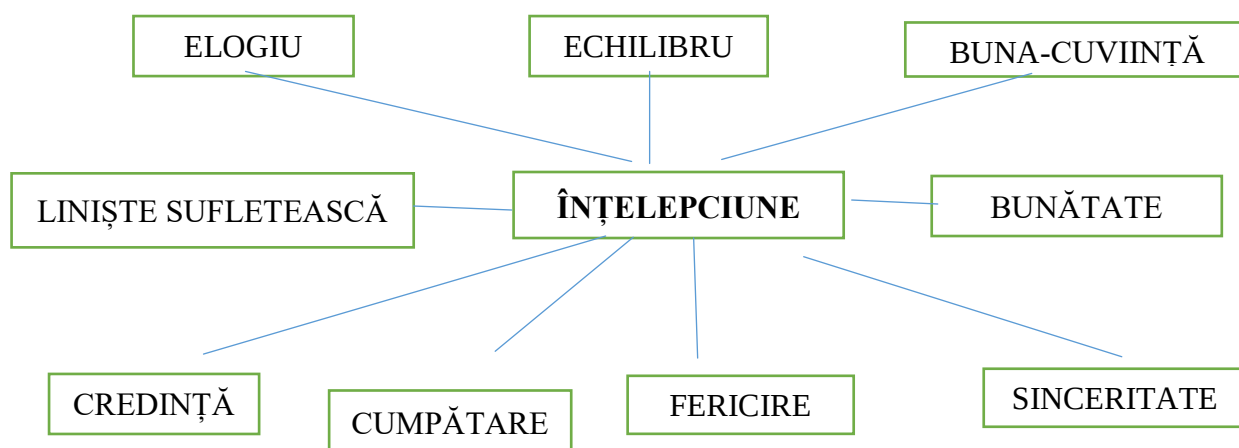
Pentru ca să rezisti patimilor croite de soartă, trebuie să ai tărie de caracter. Problema caracterului, de altfel o coordonată etică, este fundamentală aproape în întreaga proză a lui Slavici. Sunt însă anumite împrejurări în viață care sunt adevărate probe ispititoare, hotărâtoare pentru caractere, inclusiv proba de foc a problematizării și contestării legii pe care o adoptă ființa prin libertate. Din cauza labilității de caracter, Ghiță din *Moara cu noroc* cade înfrânt și o târăște pe soția sa, Ana, pe când, în opoziție cu acesta, Lică Sămădăul, e înzestrat cu voință. „Însă voința lui este pusă în serviciul banului și al crimei” [4, p. 507], patimi în care eroul se complăce fără remușcări.

Ideea de responsabilitate pentru faptele săvârșite în fața lui Dumnezeu, e însuflețită de scriitor în personajul bătrânei, mama Anei, cu cuvintele căreia debutează și sfârșește nuvela. Ea apare episodic, dar povețele ei sunt pline de sens și

conțin o adevărată filosofie a vieții. Femeia nu-și impune, tranșând viziunea și nu obligă ca sfaturile ei să fie luate drept principii călăuzitoare, dar speră că într-un târziu ele vor fi acceptate: „Dar voi să faceți cum vă trage inima și Dumnezeu să vă ajute și să vă acopere sub aripa bunătăților sale”.

Finalul acestei nuvele nu reprezintă o pedeapsă morală: distrugerea sufletească și fizică a personajelor nu provoacă o satisfacție, ci milă și compătimire. Deznodământul acțiunii dă în vileag sursa întregii tragedii pe care eroii lui Slavici n-au reușit s-o evite. Pe fundalul inumanității sociale se reabilitează umanitatea personajelor sale. Unele personaje din nuvelă nu sunt victime ale acestei tragedii, ci martori. Scriitorul face ca aceștia să vorbească și să gândească, atribuindu-le propriile sale gânduri și sentimente. Cuvintele bătrânei, rostite la începutul nuvelei, capătă credit în finalul ei, scriitorul reliefa pericoul patimii câștigului, setei de înavuțire, al lipsei măsurii și raționamentului. Căci „legea nu depinde de om, ci îi stă deasupra” [5, p. 105]. Prin *lecțiile de morală* ale bătrânei, Ghiță ajunge la un deznodământ tragic.

MATRICE SEMANTICĂ



Bibliografie

1. Piru A. Ioan Slavici. În: Studii și observații critice. București: Minerva, 1973.
2. Dobrogeanu-Gherea C. Studii critice. Vol. IV. București: Minerva, 1976.
3. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Craiova: Vlad, 1993.
4. Breazu I. Studii de literatură română și comparată. Vol. II. Cluj: Dacia, 1973.
5. Pareyson L. Ontologia libertății. Constanța: Pontica, 2005.

PROIECTUL DE ÎNVĂȚARE LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: OBIECTIVE ȘI FINALITĂȚI

Sultan Natalia, profesoară de LLR, grad didactic I

Direcția Generală Educație Teleneshti,

Situarea elevului în centrul organizării procesului de predare-învățare-evaluare a constituit o schimbare fundamentală în educație care a atras după sine necesitatea identificării unor soluții care să stimuleze permanent performanța elevului. Activizarea predării-învățării presupune folosirea unor tehnologii didactice care să-l implice pe elev în procesul de învățare, urmărindu-se dezvoltarea gândirii, stimularea creativității, dezvoltarea interesului pentru învățare, în sensul formării elevului ca participant activ la procesul propriu-zis de educare.

Având în vedere construirea unui demers didactic interactiv, cercetăm mai multe posibilități de a realiza anumite activități care sunt centrate direct pe subiecți. Astfel, modelele de proiectare a secvențelor de învățare pun în evidență un număr mare de preocupări de stimulare a motivației, studierii aprofundate a materiei și obținerea performanțelor. Activitățile de învățare constituie un ansamblu de acțiuni întreprinse care contribuie direct la stimularea comportamentelor ale elevilor.

Conform studiilor profesorului Ovidiu-Ion Pânișoară există **principii pedagogice** de cunoaștere, creativitate și comunicare, delimitate de un triunghi al eficienței, iar cele mai cunoscute și aplicate sunt: principiul participării conștiente a elevului la activitatea de învățare; principiul accesibilității cunoștințelor/ respectării particularităților de vârstă și individuale ale elevilor; principiul corelării activității frontale, de grup și individuale; principiul continuității, unității și sistematizării; principiul corelației între intuitiv și logic; principiul însușirii temeinice a cunoștințelor. Principiul corelării activităților frontale, de grup și individuale se referă la toate intervențiile profesorului de orientare și centrare a acțiunilor de predare interactivă axate pe elev.

O lecție construită pe învățarea prin *colaborare și cooperare* presupune că mai mulți participanți comunică în același timp, dar fiecare îl ascultă pe unul singur. Mesajul profesorului (verbal și nonverbal) este adresat către clasă, către un grup de elevi, către un elev, către sine însuși. Elevul la rândul său își poate direcționa mesajul (verbal sau nonverbal) către profesor, către clasă, către un grup de elevi (lucrând în grup), către un elev, către sine însuși. În orice activitate didactică elevul trebuie să fie motivat și implicat în activitate, să comunice, să învețe [5, p.15].

Conceptul *învățare prin cooperare* este utilizat foarte des ca sinonim al *învățării prin colaborare*. Atât învățarea prin colaborare, cât și cea prin cooperare accentuează gradul de implicare a elevului în propriul proces de învățare.

Colaborarea este ”o formă de relații” între elevi care constă în soluționarea unor probleme de interes comun, în care fiecare contribuie activ și eficient, iar *cooperarea* este ”o formă de învățare” interpersonală, de conlucrare într-o anumită perioadă de timp și presupune acțiuni conjugate ale mai multor persoane (elevi, profesori) pentru realizarea unei sarcini. Cooperarea asigură o relație deschisă între parteneri, dezvoltă atitudini și comportamente bazate pe încredere, solicitând efort intelectual. Învățarea prin colaborare este o strategie care implică elevii să susțină învățarea în grup sau în echipă, dezvoltă responsabilitatea individuală în contextul interdependenței relaționale, în cadrul căreia membrii descoperă informații și se învață reciproc, astfel învățarea prin colaborare integrează învățarea prin cooperare.

Învățarea prin cooperare valorifică efortul intelectual și practic atât din partea elevilor, cât și din partea profesorului-coordonator, care pe lângă competențele științifice, psihopedagogice, metodice, managerial și psihosociale, trebuie să-și dezvolte continuu competențele: energizantă, empatică, ludică, organizatorică, inter-relațională ș.a.

În vederea formării unei atitudini pro-active a elevului față de învățarea prin colaborare, profesorul își proiectează activitățile didactice respectând principiul învățării centrate pe elev. Învățarea bazată pe proiecte este la fel ca și o abordare instrucțională care angajează elevii într-un studiu axat pe cooperare. Proiectul se focalizează pe un conținut anume, pornind de la anumite întrebări-probleme care derivă din conținutul curricular și solicită o implicare eficientă a elevului întru crearea unui produs.

Filozoful și pedagogul francez Gaston Bergher afirma că *o educație bună presupune menținerea prospețimii intelectuale sub forma unei vii dorințe de a descoperi, de a studia și inventa, de a cerceta, de a realiza și valorifica*. În acest context, proiectul ca metodă de învățare-predare-evaluare, generează formarea individuală progresivă, socio-relațională, problematizată și pragmatică. Proiectul este considerat, în opinia majorității autorilor, cea mai bună procedură de evaluare a eficienței și efectivității formării. Ideea învățării bazate pe proiect a fost lansată de William H. Kilpatrick, prin lucrarea *The Project Method (1918)*. Acesta a fost un pedagog american, promotorul modelului educațional a lui John Dewey, care presupunea învățarea centrată pe copil. Filosofia educației lui Kilpatrick constă într-o formă de educație progresivă care a realizat curriculum școlar axat pe activități de clasă în jurul temei centrale a subiectului. El considera că rolul unui profesor ar trebui să fie acela de ”ghid”, dar nu o figură autoritară. *Metoda proiectului Kilpatrick* este un amestec de psihologie comportamentală și progresism. Aspectul progresiv a acestei metode de învățare a constat în revizuirea constantă a curriculumului pornind de la nevoile și interesul discipolilor săi.

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare, care presupune o micro-cercetare sau o investigație sistematică a unui subiect care prezintă interes sporit pentru elevi. Elevii vor fi solicitați (individual sau în grup) să conceapă, să realizeze și să evalueze un proiect personal sau de grup utilizând competențele formate sau dezvoltate în cadrul proiectului de formare. Conform tipologiei proiector individuale sau de grup (compilație) ele pot fi: *informative, de cercetare, aplicative/practice, de creație*. La fel există o altă serie de proiecte care pot fi realizate de către discipoli în limitele unei discipline-*monoproiect*, în limitele unei arii-*proiect interdisciplinar*, axat pe competențe-*proiect transdisciplinar* și axat pe produs-*proiect multidisciplinar*.

Proiectul *informativ* este îndreptat spre documentare sau acumulare de informații, prelucrare, generalizare, sintetizare, transmiterea datelor către alți actori, promovarea unor surse și demonstrarea unor metode de lucru. Algoritmul de realizare constă în cercetarea problemei, identificarea surselor, prelucrarea datelor, sinteza și reformularea ideii.

Proiectul de *cercetare* este îndreptat spre înțelegerea problemei, elaborarea unui plan de investigație, determinarea câmpului de aplicare a investigației, respectarea unor rigori ale cercetării. Algoritmul de realizare presupune mai întâi de toate în identificarea și examinarea problemei, apoi, formularea sarcinilor/scopurilor/ obiectivelor. Formularea unei ipoteze precedă aplicarea unor metode de cercetare propriu-zise și prelucrarea informației.

Proiectul de *aplicare/practic* este un rezultat concret, un produs, deseori colectiv, în care se vede sau dizolvă contribuția fiecărui membru din grup. Astfel se conturează o viziune practică privind importanța și fezabilitatea proiectului dat sau a rezultatului obținut [19, p.13]. În accepție largă proiectul ia forme diverse precum: proiectul de tip *constructiv*, de tip *apreciativ*, de tip *problemă* și de tip *învățare*. Utilizarea **metodei proiectului** parcurge patru etape:

Etapă I: alegerea proiectului sau *proiectarea*: elevii fac propuneri în deplină libertate, dar profesorul poate orienta și sugera anumite tipuri de proiecte și teme.

Etapă a II-a: programarea etapelor de lucru sau *planificarea*. La această etapă se aplică strategia ***Știu-vreau să știu-am învățat*** (Tabelul 1) pentru a identifica nevoile și interesul elevului pentru proiectului propus, de a valorifica metacogniția și de a dezvolta deprinderea de monitorizare a propriului proces de învățare ale elevilor [7, p.154].

Tabelul 1. Strategia ***Știu-vreau să știu-am învățat***

Ce știu în raport cu subiectul? / Ce cred că știu ?	Ce am vrea să aflăm? / Ce vreau să știu?	Ce am învățat? / Am aflat

Etapa a III-a: *realizarea* etapelor de lucru sau derularea proiectului presupune implicare elevilor în afara clasei și monitorizarea activităților de către profesor. Elevii realizează efectiv cercetarea sau investigația. În mare măsură, componenta de cercetare este realizată prin observare directă și prin interviuri cu diverse tipuri de subiecți. Modul în care progresează elevii în realizarea proiectului trebuie să fie vizibil în clasă, de aceea profesorul trebuie sistematic să monitorizeze și să ghideze procesul de realizare a proiectului de grup sau individual.

Etapa a IV-a: *aprecierea muncii și a rezultatului (evaluarea produsului)* se desfășoară când proiectul este realizat, obiectivele afective și cognitive sunt atinse, modul de funcționare a grupului a fost satisfăcător [13, p.116].

Evaluarea produsului se face, de regulă conform unei *grile de evaluare* prin care apreciem produsul propriu-zis și forma de prezentare în fața unui public.

Proiectul este cea mai bună procedură de evaluare a eficienței și efectivității formării, la realizarea căruia elevii sunt solicitați să conceapă, să realizeze și să evalueze un proiect personal sau de grup utilizând competențele formate sau dezvoltate în cadrul proiectului de formare. Prin proiect pot fi evaluate competențe foarte diverse: de la cele de analiză a nevoilor sau de planificare până la cele de negociere sau formare a echipelor. Un proiect înseamnă mai mult decât un exercițiu, întrucât elevii au posibilități sporite de a-și folosi însușirea de a întreprinde ceva, stimularea creativității în anumite situații, fie simulate, fie reale.

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare, care presupune o micro-cercetare sau o investigație sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi.

Proiectele oferă foarte bune oportunități pentru abordări interdisciplinare ale unor teme și fenomene, facilitează învățarea prin cooperare(în grup), dezvoltă capacitățile de investigare și sistematizarea informațiilor, sporesc motivația pentru învățare, stimulează autonomia elevilor și creativitatea acestora.

Proiectul de învățare urmărește confirmarea în practică a unor cunoștințe dobândite anterior și parcurge câteva etape de investigații dezvoltând anumite competențe ale elevilor: competența de învățare/ de a învăța să înveți; competențe interpersonale; civice, morale; competențe acțional-strategice; competențele strategice ș.a.

Competențele specifice formate prin *limba și literatura română* ca disciplină școlară, la etapa liceală, contribuie la *învățare prin proiecte*, formarea capacităților valorice și dezvoltarea competențelor *cognitiv-atitudinale* (competențe de comunicare, capacitatea de învățare, competențe atitudinal-afective, cunoașterea surselor de informare, deprinderile de a realiza variate operații intelectuale, competențele existențiale).

În clasele de liceu, elevul la limba și literatura română, parcurge un traseu specific de educație lingvistică și literară care pornește de la formarea continuă a culturii comunicării până la dezvoltarea motivațiilor, atitudinilor și a gândirii critice.

Metoda proiectului presupune implicarea activă a elevilor pe tot parcursul activităților desfășurate; de regulă, aceste activități se finalizează cu un „produs” concret: o revistă [8, p.25], o expoziție, un dosar tematic, un referat. etc.

Competența specifică: aplicarea tehnicilor și a instrumentarului științific adecvat competențelor de muncă intelectuală, reclamate la standardele de conținut, inițiază în clasa a X-a, un proces de integrare și colaborare a elevilor prin activitățile realizate: *Consultații în grup, Interviu de grup.*

La fel, elevii sunt solicitați să realizeze un *proiect de grup* de cercetare, de exemplu: *Consultați dicționarul explicativ, dicționarul ortografic și cel onomastic referitor la numele de familie din catalogul clasei. Identificați cazurile când există o diferență dintre forma substantivului comun și forma substantivului propriu. Analizați aspectul ortografic al acestora. Prezentați concluziile în cadrul lecției.* (CS 5 Aplicarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare în diverse situații de comunicare) [8, p.29].

Propun un model de proiect individual pentru clasa a XI-a și grila de evaluare a elevilor (Susținerea unui discurs în fața auditoriului, în parametrii dați CS 10 [9, p.58].

<i>PROIECT INDIVIDUAL</i>
Subiectul: Nicolae Milescu-Spătaru, primul <i>homo universalis</i> în cultura română
Sarcini de realizare: 1. Nicolae Milescu-Spătaru a devenit un nume de rezonanță universală încă în timpul vieții. Ia cunoștință de activitatea cărturarului și fixează 4 momente ca ar ilustra această afirmație. 2. Conturează o schiță de portret a lui Nicolae Milescu în baza legendei din <i>O samă de cuvinte</i> de Ion Neculce. 3. Cum crezi, de ce distinsul istoric literar Nicolae Cartojan afirmă: <i>Numele lui Milescu a ajuns până la marele filozof și savant al timpului, Leibniz?</i> 4. Citește 2-3 fragmente (la alegere) din <i>Jurnalul de călătorie în China</i> și prezintă colegilor informația care le-ar suscita maximum de interes. 5. Argumentează, într-un referat, ideea că Nicolae Milescu-Spătaru este un concludent model de <i>homo universalis</i>.
Numele, prenumele elevului: <i>din clasa a XI-a</i>
Perioada de realizare: 30 de zile

Grilă de evaluare a proiectelor:			
Aprecieri per sens	Punctaj de apreciere 1-5 puncte	Aprecieri per orăție (prezentare)	Punctaj de apreciere 1- 5 puncte
<i>Veridicitatea informației</i>		<i>Expresivitate</i>	
<i>Logica exprimării</i>		<i>Coerența exprimării</i>	
<i>Formularea mesajului</i>		<i>Prestanță</i>	
<i>Structura discursului</i>		<i>Respectarea timpului de prezentare maxim 5 min.</i>	
<u>Maxim 20 puncte</u>		<u>Maxim 20 puncte</u>	
Aprecieri per produs realizat:	Punctaj maxim de apreciere 60 puncte		
<i>Tehnoredactare (20 puncte)</i>		<i>Informația științifică cu indicarea sursei (40 puncte)</i>	
<i>Total:</i>		<i>Nota:</i>	

Bibliografie

1. Achiri I.; Cara A. Proiectarea didactică: orientări metodologice. Chișinău: Univers Pedagogic, 2004. 168 p.
2. Bolboceanu A. Cunoașterea elevului: consiliere și orientare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 64 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. [etc.] Demersul didactic la limba și literatura română în gimnaziu: proiectarea explicită: Auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău: Editura ARC, 2017. 184 p.
4. Cartaleanu T. Expunerea: exersare și evaluare. Chișinău: Arc, 2016. 208p.
5. Cartalean T., Ghicov A. Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007. 60 p.
6. Cartaleanu T. Scrierea creativă: Curs opțional pentru gimnaziu: Curriculum și portofoliul profesorului. Chișinău: Garamont Studio. 118p.

7. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. [etc.] Studiul integrat al limbii și literaturii române. Chișinău: Arc, 2017. 220 p.
8. Cristei T., Cartaleanu T. [etc.]. Limba și literatura română: Man. pentru cl. a 10- a; Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Cartdidact, 2012. 248 p.
9. Cristei T., Cartaleanu T. [etc.]. Limba și literatura română: Man.pentru cl. a 11- a; Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Cartdidact, 2014. 264 p.
- 10.Cristei T., Cartaleanu T. [etc.]. Limba și literatura română: Man. pentru cl. a 12- a; Min. Educației al Rep. Moldova. Chișinău: Cartdidact, 2010. 308 p.
- 11.Cosovan O. Procesarea textului științific: Curs opțional pentru gimnaziu și liceu: Curriculum și ghidul profesorului. Ch: Garamont Studio,2016. 80 p.
- 12.3.Guțu Vl. Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p.
- 13.Minder M. Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare: cognitivismul operant. Trad.: Livia Titieni. Cluj-Napoca: ASCR, 371 p.
- 14.Niculcea T., Marin M. Limba română: Ghidul învățătorului: cl. a 3-a / . Chișinău: Cartier, 2007. 80 p.
15. Oprea C.L. Strategii didactice interactive. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 315 p.
- 16.Pânișoară I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. București: Polirom, 2015. 248 p.
- 17.Pâslaru V. Introducerea în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. 98 p.
- 18.Pâslaru V., Ghicov A. [et.a] Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul liceal, clasele a 10-a –a 12-a. Chișinău: 2006, 52 p.
- 19.Standarde de eficiență a învățării. Chișinău: Lyceum, 2012. 232p.
- 20.Ulrich C. Învățarea prin proiecte: ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016. 276 p.

FORMAREA GÂNDIRII CREATOARE A ELEVILOR ÎN SCOPUL REALIZĂRII LOR CA SUBIECT

Vărzaru Galina, profesoară de LLR, grad didactic superior
Liceul „M. Kościubinski”

Lumea zilelor noastre este într-o continuă mișcare. Dar nu oricum. O mișcare rapidă. De aceea efectele sale au o mare importanță asupra omenirii.

Învățământul nu este ocolit absolut deloc. Cu schimbări rapide și efecte imediate, educația și învățământul trebuie reînnoite, completate, adaptate, astfel încât putem vorbi despre o permanentă inovație și creație în activitatea didactică.

Societatea are nevoie de un specialist cu spirit creator, capabil de sine stătător să-și îmbogățească bagajul de cunoștințe, să se orienteze rapid în fluxul vertiginos de informații științifice, tehnice, tehnologice, să prevadă tendințele de dezvoltare a progresului tehnico-științific, cu o gândire critică, să formuleze corect și să-și apere punctul său de vedere.

M-am axat pe una din competențele specifice ale disciplinei Limba și literatura română în școala cu predare în limba rusă *Producerea actelor de comunicare proprii, cu și fără repere, prin descrierea, prezentarea faptelor, proceselor din societate și natură* deoarece producând independent, elevul se autorealizează, face ceea ce știe să facă bine, ceea ce îi produce satisfacție prin însuși faptul de a desfășura activitatea respectivă, dându-i sentimentul de satisfacție și plenitudine, iar aceasta, potrivit psihologului Abraham Maslow, care a ierarhizat piramida nevoilor unei persoane, este vârful ei, e ceea spre ce tindem.

Formarea competenței de autorealizare este imposibilă fără dezvoltarea gândirii creatoare, deoarece persoanele creative ajung mai repede la idei și principii noi pentru ele, pentru sectorul său de activitate sau la idei și principii noi pentru știință, tehnică și cultură națională sau mondială.

Pentru a susține creativitatea, predarea declarativă, de tip clasic trebuie depășită și înlocuită cu metode care pun accent pe explorare, pe descoperire, pe încurajarea gândirii critice a elevului, pe participarea activă a acestuia la formarea și dezvoltarea sa intelectuală.

În viziunea metodologilor moderne, demersul didactic se centrează pe elev și are în vedere transformarea acestuia din “obiect” al procesului didactic în “subiect activ” al propriei deveniri.

Subiecții demersului didactic de astăzi sunt persoane care majoritatea timpului și-l petrec în fața ecranului computerului, au cunoștințe vaste în diferite domenii, sunt capabili să găsească rapid răspunsul la orice întrebare, să abordeze creativ o problemă, mai dificil este să-și expună corect opinia, să-și formuleze gândurile, să utilizeze corect formele verbale, nemaivorbind de scrierea corectă, lizibilă, caligrafică. Fiecare absolvent al școlii, trecând după pragul ei, având în față un scop,

trebuie să poată excelent, argumentat să-și expună gândurile atât oral, cât și scris. Aici în rolul unui dirijor bun apare profesorul. Anume el este responsabil de faptul cât de corect își va exprima opinia subiectul demersului didactic.

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

Antrenarea permanentă a elevilor la un efort intelectual susținut și înarmarea acestora cu capacități necesare unei activități de învățare productivă reprezintă modalitatea cea mai eficientă de educare a elevilor în spiritul unei atitudini conștiente și active.

Metoda RAFT (rol, auditoriu, formă, temă) este una din metodele ce permite elevilor să îmbine corect noul însușit cu experiența, să-și expună opinia și poziția argumentat, să-și dezvolte gândirea critică și creativă, să scrie corect, să exerseze diverse acte de comunicare proprii. Consider că este foarte binevenită și în pregătirea pentru susținerea examenelor de absolvire a treptelor de școlaritate printre itemii cărora se găsesc și diverse forme de scrisori.

Este o modalitate de a explora o varietate de formate posibile și de a scrie convingător despre un subiect. Reprezintă o abordare structurată a scrierii, care îi ajută pe elevi: - să se detașeze de ei înșiși; - să se concentreze asupra audienței; - să-și folosească imaginația; - să exploreze o varietate de formate posibile; - să scrie cu convingere pe o anumită temă.

Scrierea unui referat din diferite surse îi îndrumă pe elevi cum să scrie referate, astfel încât cercetarea să decurgă din întrebările lor personale și să ia în considerare materiale din mai multe surse. Scrierea unui eseu argumentativ este o activitate ideală după o dezbatere în sala de clasă. Într-un eseu argumentativ, autorul își stabilește o poziție și o susține enumerând argumentele în favoarea acesteia. Astfel de eseuri se aseamănă cu argumentările sau debaterile din lumea reală în sensul că urmărește să-i convingă pe ceilalți să împărtășească punctul de vedere al autorului.

Rolul autorului: autorul poate fi unul celebru, un om de știință, un politician, un jurnalist, un detectiv, un extraterestru sau chiar un animal ori un obiect.

Auditoriu: publicul poate fi un avocat, un om cu experiență, un corp legislativ, un juriu la un concurs, o actriță renumită, un cântăreț preferat, gazda unui talk-show sau oricine căruia autorul dorește să i se adreseze.

Formă: lucrarea poate fi un editorial, o știre, un scenariu de film, un articol de ziar, un discurs, o carte pentru copii, o notă scrisă, o scrisoare, o reclamă, o piesă de teatru, o pagină de web, un set de instrucțiuni sau orice format pare potrivit.

Temă: formularea temei trebuie să fie însoțită de un verb care să exprime clar scopul autorului; de exemplu, să îndemne pe toată lumea să oprească construcția noii autostrăzi, să solicite rambursarea plății pentru un produs defect, să convingă un post de radio să acorde în fiecare săptămână o oră pentru un spectacol dedicat adolescenților din oraș, să convingă un investitor să sprijine o nouă invenție.

Câteva exemple de utilizare a metodei RAFT a ore:

Clasa aVI-a

Subiectul: *"Cele patru piersici"*.

Rolurile: tatăl, patru fii, mama, prietenul bolnav, cumpărătorul care a cumpărat piersica.

Auditoriu: tatăl, fiul al treilea, prietena mamei, fiul al patrulea.

Forma: adresare, mesaj, scrisoare de mulțumire, scrisoare, dialog, monolog, anunț.

Tema: admirație, regret, recunoștință, laudă, mulțumire, mândrie.

1.R-Mama, A-prietena mamei, F-dialog, T-mândrie.

- Salut, dragă, ce mai faci?

- Bine, mulțumesc, mă odihnesc.

- Ești bine dispusă, ai noutăți bune?

- Fiul meu mai mic mi-a adus un prilej de bucurie: tatăl-sau i-a dat o piersică gustoasă, dar el în loc s-o mănânce, i-a dus-o prietenului său bolnav. M-am bucurat foarte mult de lucrul acesta.

- Va crește un băiat receptiv și generos, i-ai dat o educație bună.

- Mulțumesc, sper să fie așa.

2. R – Prietenul bolnav, A – fiul al patrulea, F – scrisoare de Mulțumire, T – recunoștință.

Dragă prietene,

Am rămas mișcat de gestul pe care l-ai făcut. Piersica pe care mi-ai adus-o a însemnat pentru mine foarte mult, m-a făcut să mă simt sănătos, alături de voi la joacă. A fost un strop de căldură și lumină în odaia unde mă aflu de când sunt bolnav.

Mulțumesc mult pentru atenție, ești un prieten adevărat.

Cu drag, prietenul tău.

3. R – Tatăl, A – fiul al treilea, F – adresare, T – laudă.

Fiule,

Ești bravo și meriți laude pentru faptul că ai sădit sămburele de piersică în pământ. Sper să crească un pom frumos și să dea roade bogate. Numai să nu uiți să te împarți și cu frații tăi.

Tatăl tău.

Clasa a X-a

Subiectul: "M. Eminescu. Scrisoarea III".

Rolurile: Mircea cel Bătrân, Baiazid, nepotul unui ostaș de-al lui Mircea cel Bătrân, un contemporan de-al lui M. Eminescu, un ostaș.

Auditoriu: M. Eminescu, Baiazid, un ostaș, Mircea cel Bătrân.

Forma: adresare, dialog, monolog, bilet.

Tema: regret, mândrie, supărare, admirație.

1. R- Un contemporan de-al lui M. Eminescu, A- M. Eminescu, F-adresare, T- supărare.

Stimate poet,

De unde ai luat-o că în veacul nostru nu sunt eroi? Noi nu avem parte de războaie șă ne demonstrăm eroismul! La prima chemare am ridica flamurile, dar până ce trăim în desfătare și nimic nu ne interesează. Dar, în genere, suntem eroi mari!

2.R- nepotul unui ostaș de-al lui Mircea cel Bătrân, A – un ostaș, F – bilet, T – admirație.

Iubitul meu bunic!

Am aflat că ai fost unul din armata lui Mircea cel Bătrân când ați luptat cu sultanul Baiazid. A fost o luptă pe cinste! Domnitorul l-a preîntâmpinat cinstit pe sultan că va pierde lupta în caz de război, deoarece vor lupta toți pentru țară: și râul, și pădurea, și timpul... Și cât de modest și simplu a fost domnitorul, spunând că își apără sărăcia, nevoile și neamul! Voi ați fost și sunteți eroi adevărați, vreau să fiu și eu ca voi!

Nepoțelul tău.

Sunt doar câteva exemple de lucrări ale elevilor, dar metoda dată poate fi utilizată la fiecare temă lexicală după o discuție în sala de clasă.

Un învățământ modern, bine conceput permite inițiativa, spontaneitatea și creativitatea copiilor, dar și dirijarea, îndrumarea lor, rolul profesorului căpătând noi valențe, depășind optica tradițională prin care era un furnizor de informații. Astăzi este un coparticipant alături de elev la activitățile desfășurate. El însoțește și încadrează copilul pe drumul spre cunoaștere.

Bibliografie

1. Limba și literatura română pentru instituțiile cu limba rusă de instruire. Curriculum pentru învățământul gimnazial și liceal, Chișinău, 2010.
2. Barbăneagră A., Cazacu T. Limba și literatura română pentru școala alolingvă. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Chișinău, 2007.
3. Cartaleanu T. ș. a. Predarea interactivă centrată pe elev. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice în învățământul preuniversitar. Chișinău: Știința, 2007.

METODA PROIECT CA INSTRUMENT DE EVALUARE ȘI CA STRATEGIE DE ÎNVĂȚARE ÎN CADRUL ORELOR DE COMUNICARE

Vișnevschi Stela, profesoară de LLR, grad didactic I

Liceul Academic de Arte Plastice „Igor Vieru”

Învățarea prin proiecte ajunge, din deziderat și opțiune exotică, o formă cotidiană de lucru la clasă (intra muros) și în afara pereților școlii (extra muros), iar proiectele propuse elevilor cuprind tot mai multe materii de studiu. Treptat, proiectele devin tot mai detaliate, însoțite de algoritmi, ies din cadrul unei singure discipline școlare și capătă amploare integrativă transdisciplinară, vizând primordial competențe-cheie: competența acțional-strategică, apoi competența de comunicare și cea digitală, manifestându-se plenar în *competența a învăța, a ști să înveți*. Astăzi pare depășit să vorbim și să scriem despre proiect ca una dintre metodele de formare și evaluare a competențelor: utilizarea acestuia urcă la rang de strategie (în viziunea metodiștilor clubului „Paideea” de la Centrul Educațional „Prodidactica”, seminare ce le-am frecventat în luna octombrie-noiembrie 2017), iar statutul său face o carieră fulminantă și crește vizibil, odată cu includerea unor sarcini elaborate minuțios în manualele școlare, odată cu editarea unor auxiliare didactice care ghidează pașii elevului (și pe ai profesorului) în cercetarea independentă și odată cu diversificarea formelor de evaluare sumativă, printre care își fac tot mai frecvent loc prezentările unor proiecte, văzute în cadrul prezentărilor pentru atestare națională la gradul didactic I.

Argumentul prim vine de la problema alarmantă cu care se confruntă elevii noștri: împovărarea cu teme de casă și cu sarcini nedozate de lucru, fie ignorate sau efectuate superficial de unii, fie generatoare de surmenaj și stres cotidian pentru alții, respectiv survine necesitatea stringentă, demult declarată, de descongestionare a conținuturilor curriculare și de echilibrare a volumului acestora. Argumentul secund este generat de cooperarea insuficientă, dacă nu chiar inexistentă, între profesori, nici în cadrul ariei curriculare, nici între profesorii care predau la aceeași clasă, atunci când se propun sarcinile pentru proiect, cu atât mai mult în ceea ce privește problematica proiectelor la nivel de școală, ca această metodă să dea randament, dar nu în detrimentul ei. Or, experiențele de învățare formale și nonformale cu elevi de diferite vârste sunt neînsemnate, deocamdată, în mediul educațional de la noi, dar cu repercusiuni de neimaginat pentru dezvoltarea personalității și pentru edificarea comunităților din care aceștia fac parte aici și acum. Terțio. Argumentul dat este legat de problema funcționalității minime a proiectului de dezvoltare a școlii în rândul cadrelor didactice, care, la capitolul proces educațional sau curriculum, de obicei, prin tradiționala analiză SWOT, atestă avantajele metodelor moderne activ-participative, dar nu trasează o strategie

clară de unificare a cerințelor pentru eficientizarea utilizării acestora, inclusiv cu referire la metodele complexe ca durată și conținut, precum este proiectul.

În mai multe PDS-uri, analizate în ultimii 3 ani de cercetătorii de la „Prodidactica” găsesc o problemă prioritară la capitolul proces educațional, ce vizează nivelul neadecvat de pregătire profesională: peste 20% dintre cadrele didactice nu oferă procesului educațional un caracter interactiv și interdisciplinar, care ar face instruirea mai atractivă și mai funcțională pentru marea majoritate a beneficiarilor direcți – elevii. O soluție pertinentă la această problemă ar fi coordonarea sarcinilor pentru proiecte la diferite discipline, clasă și la nivelul întregii școli, care, odată cu proiectarea pe unități pentru formarea de competențe, comportă avantaje mari la diferite vârste școlare. Drept motivare pentru profesor pot servi Parteneriatele. Exemplul Liceului de Arte „Igor Vieru”, care în parteneriat cu UST a participat pentru zilele de 28-29 octombrie în Iași, România și-a petrecut activitatea Simpozionul Internațional „Turismul - Conexiuni istorice, literare și culturale organizat de Asociația „Pleiadis”.

Elevii, profesorii și studenții de pe ambele maluri ale Prutului au putut participa fie direct/indirect la 3 secțiuni:

- articole
- pictură
- imagini, filme

Din „LAAP „Igor Vieru” elevii ghidați de profesoarele Cebotari Inga și subsemnata au prezentat momente legate de meleagul nostru. Cele mai reușite sunt legate de tematica motivelor mioritice ale elevilor din cl. XI: Andranovici Olga, Onciu Mihai, Ceban Sanda, Mîndrean Doina, Fostica Natalia –articole. ”Moldova în imagini și pictură”- elevele cl. VII, Puiu Dumitru cl. X Ceban Daniel cl. XII cu Filmul „Butuceni - motiv turistic”. Acest eveniment a avut începutul la lecțiile de la modulul „Mitul românesc și universal”. Impresiile despre aceste momente au fost publicate în revista pentru copii și tineret „Florile Dalbe” nr.39-40 din 14 decembrie 2017. p. 3.

Proiectul la clasă Pauza de lectură

Proiectul își propune să valorifice și să promoveze conceptele cross-curriculare centrale pentru toate activitățile de învățare, prin intermediul stimulării interesului față de lectură. Un copil care citește va deveni un adult care gândește este punctul de referință și genericul proiectului, derulat cu succes de 2 ani. Lectura zilnică are rolul de a-i ajuta pe elevi să-și schițeze propriul traseu de învățare și de creștere personală. Diriginții și profesorii, prin exemplul propriu, îi stimulează pe educați să citească, să-și dezvolte aptitudinile intelectuale și creative, îndrumându-i în descoperirea mesajului cărților alese spre lectură, în identificarea unor idei de valoare. Precizăm că textele sunt selectate de elevi, ei având libertate deplină în

acest sens: articole, cărți de bucate, broșuri despre sănătate, ghiduri de jocuri, enciclopedii, manuale alternative, literatură artistică etc., în limbile: română, rusă, engleză, germană, franceză. (Apreciez și grație studiilor mele de master din perspectiva lingvisticii contrastive). Singura condiție este să țină în mână un text tipărit. Astfel, prin lecturi zilnice, se urmărește: 1. îmbogățirea vocabularului; 2. schimb de impresii de lectură, de cărți; 3. dezvoltarea competenței de comunicare orală și scrisă; 4. autodisciplinarea; 5. formarea caracterului; 6. organizarea informației citite, a impresiilor de lectură în baza unui plan; 7. autocunoașterea; 8. descoperirea de noi opere, scriitori, gânduri, idei etc. Dezvoltarea competenței de comunicare se realizează sub diferite forme: dezbateri, schimb de opinii, reflecții, comentarii, recomandări. Elevii discută cu plăcere pe marginea impresiilor de lectură, sunt nerăbdători să-și exprime emoțiile trăite, informațiile proaspăt aflate. Datorită acestui proiect, contribuim la cimentarea colectivului de elevi, la o relaționare mai eficientă, învățându-i să utilizeze adecvat timpul avut la dispoziție. Elevii sunt îndemnați să alcătuiască un plan de lectură. Spre exemplu, o carte împrumutată de la bibliotecă, ce conține 268 de pagini, trebuie citită în 10 zile. Elevul face calculele de rigoare și stabilește că are de parcurs zilnic câte 26-27 de pagini, străduindu-se să respecte planul dat. Poate realiza un grafic, o diagramă, „un km” de lectură (10 pagini), pe care îl reprezintă printr-o rigletă cu scară specifică etc. Se obligă să se disciplineze, urmărind schițele pe care le-a făcut. (Mi-a fost de mare ajutor articolul „Tehnica citirii rapide” de V. Scurtu tot de la Prodidactica).

Proiectul extrainstituțional Liceul citește o carte pentru participări fertile la cel al Bibliotecii Naționale „B.P. Hașdeu” „Chișinăul citește o carte” început de mine în 2010 extins la participarea elevilor.

Sistemul educațional actual promovează în predare o compilație dintre tehnologia „manuală”, tradițională și cea a informației, dintre exercițiul la o tablă obișnuită și cel la una interactivă. Ca mediu de dezvoltare, școala influențează subiecții implicați prin conținuturile și activitățile de învățare, prin sistemul de relaționare. Aspirația oricărui cadru didactic rămâne a fi formarea vorbitorului cult, motivarea elevului pentru lectură, dezvoltarea gândirii critice și creative. Copilul se naște cu un potențial ereditar – calități intelectuale și fizice. Pe măsură ce crește el își dezvoltă și își perfecționează aceste aptitudini (psihice, intelectuale) prin influența mediului și a educației. Este important să motivăm la timp elevul, să-i explicăm care este rolul instruirii. Operele literare de valoare contribuie la cunoașterea problemelor vieții și a soluțiilor de incluziune socială. Totuși, mesajul lor nu e doar unul instructiv, ele nu oferă doar cunoștințe noi. Contează și felul în care scriitorul reușește să le prezinte, să îl emoționeze pe cititor. Profesorul poate ajuta elevul să pătrundă în profunzimea operei literare, să găsească căile cele mai

potrivite pentru traseul său personal. Proiectul Liceul citește o carte promovează lectura prin intermediul copiilor, părinților, partenerilor și rețelilor de socializare. Sunt implicați și autorii operelor selectate. Împreună cu elevii am participat la lansare de carte a d/ei Lucreția Bârlădeanu „Tunica Portocalie”.

Lectura în grup facilitează formarea și exersarea unor atitudini și comportamente importante pentru întreaga viață. Cantitativ, omul contemporan comunică mai mult decît semenii lui de odinioară, dar calitativ, recunoaștem, această comunicare este mai săracă. Lectura angajează capacitatea de a surprinde, de a descoperi idei noi și a le asocia, pentru a extinde aria cunoașterii. Pentru motivare pregătesc citate și expresii celebre din operă, pe care le prezintă printr-un joc de rol. Impresionantă este această experiență în cazul reprezentanților altor etnii conlocuitoare. Judecățile de valoare și stilul narațiunii cultivă inteligența participanților. Modalitatea de stimulare a lecturii este jocul literar sau povestirea în lanț.. Lectura constituie o activitate fundamentală pentru ținuta intelectuală a omului, pentru lărgirea orizontului cultural și îmbogățirea vocabularului, pentru cunoașterea indirectă a diverselor realități. Oamenii care prietenesc cu cartea se deosebesc de ceilalți: percepția experienței de viață este mai temeinică, gama sentimentelor pe care le trăiesc este mai variată, iar posibilitatea de a înțelege bucuriile și suferințele altora este plauzibilă.

Impactul proiectului: Lectura are efecte benefice asupra fiecăruia dintre noi. Ne referim, în primul rând, la spiritualizare. În al doilea rând, acest proces este secondat de multă creativitate, care se manifestă prin elaborare de postere, embleme, machete, simboluri de promovare a proiectului în comunitate. Toate au fost practicate la clasă. Mobilizarea tuturor este impresionantă: în ajunul lansării proiectului, în laborator, toți discută, își expun părerea, se laudă în cît timp au citit cartea și ce impact a avut aceasta asupra membrilor familiei. Minunată este implicarea părinților, mulți dintre care recunosc că nu au mai practicat așa de ceva vreme. Avem lume necăjită, săracă și chiar incultă, care nu prea dau bani pe cărți! Totuși, proiectul a bucurat prin implicarea părinților care mai păstrează „eternitatea născută la sat” bibliotecile personale încă de la părinții lor. E o pildă frumoasă pentru copii. Familia exercită cea mai profundă și temeinică influență asupra copilului, iar de calitatea acestor relații depinde mult calitatea sistemului educațional. Sperăm să ne aducem contribuția la formarea unei comunități care poate prețui spiritualul într-o lume mercantilă.

Evaluarea proiectului:, proiectul trezește mult entuziasm. Este important să precizăm faptul că acesta nu-I obosește, exploatează noi modalități de prezentare, sporește creativitatea. Se lansează slogane de campanie, se solicită implicarea partenerilor și a scriitorilor. Cel mai important este ca elevul să înțeleagă ce a citit, apoi să fie în măsură să deosebească ce este bun, util, instructiv de ceea ce este rău,

inutil, dăunător, astfel încât să-și poată forma o opinie despre comportamentele sociale dezirabile.

Durabilitatea proiectului: Am lansat proiectul pentru o lună 3 luni, cifra este una sugestivă. Mizăm, desigur, pe calitatea expunerii și interesul elevilor de a-l continua într-o nouă formulă. Deocamdată, mai avem de savurat doi ani de lectură. Proiectul de grup prevede colaborarea elevilor, dezvoltarea competențelor de relaționare între membrii grupului, dar și în cadrul comunității. Un exemplu de proiect de grup este cel cu denumirea Tipuri de case, pe care l-am desfășurat în clasa a VIII-a. Elevilor li s-a propus să realizeze un colaj pentru a prezenta o casă modernă, o casă țărănească sau o casă visată. După constituirea echipelor, alcătuirea și discutarea grilei de evaluare, s-a purces la muncă. Peste o lună, la data anunțată la începutul unității, sala de clasă îmbrăcase straie de sărbătoare. Pe pereți fuseseră afișate colaje foarte originale: case de toate felurile – moderne, vechi; cu luminițe, prosoape, acoperișuri din țiglă și din paie etc. Ingeniozitatea elevilor a fost nemărginită. Valorificând la maxim potențialul grupului, abilitatea unui elev de a ciopli în lemn, au meșterit și o căsuță simpatică, cu obloane care se deschideau și se închideau. Elevii au demonstrat: schița unei case; poze; proverbe, poezii, cântece despre casă etc. Coeziunea grupului a fost

Lucrul asupra unui proiect de învățare – sarcină de bătaie lungă, chemată să ajute elevul să-și descopere și să-și valorifice capacitățile prin construirea unui demers propriu, pentru care primește doar tema de start și produsul final – se va desfășura treptat, etapizat. Fără îndoială că, la prima exersare, profesorul se va afla la volan, dar reiterarea unor sarcini din aceeași arie va da, în final, roade și elevul va învăța:

- să înțeleagă singur ce pași urmează să parcurgă;
- să-și proiecteze el însuși acțiunile;
- să întocmească cu m'na proprie și să respecte un calendar al lucrărilor;
- să aleagă independent din mai multe produse recomandate unul;
- să decidă pe propria răspundere ce produs ar putea construi din materialul disponibil.

În continuare vom încerca să conturăm pașii de lucru asupra a două proiecte de învățare, comune prin faptul că nu valorifică anumite conținuturi, ci se situează deasupra lor, în orice clasă de gimnaziu sau liceu, scoțând la suprafață aspecte ale relației elevului cu timpul, diferite prin competențele pe care le formează și impactul nemijlocit pe care îl pot produce. proiect individual mono-disciplinar informativ la limba și literatura română Sarcină: Prezintă, în formă de text scris, povestirea unui adult despre sărbătorile de iarnă și ea notată conform grilei.

Formulând sarcina, profesorul: – Va elabora o grilă de evaluare a produsului așteptat și o va prezenta elevilor.

– Va stabili limita de întindere, în timp, pentru prezentarea produsului. – Va promova ideea că, pentru corectitudinea etică a exercițiului, cel care a acordat interviul ar trebui să aibă posibilitatea de a face cunoștință cu produsul final evaluabil, prezentat de elev, aprobându-l verbal sau chiar acordându-i un calificativ. Pe parcursul derulării proiectului, profesorul va urmări îndeaproape:

2. Cerințele realizării învățării bazate pe proiect – Învățarea prin proiecte trebuie să aibă un conținut transdisciplinar. Interesele și experiența copiilor constituie un punct de plecare în alegerea temei. Prin realizarea proiectului, se ating obiectivele de referință ale mai multor arii curriculare. – Aceasta trebuie să se bazeze pe învățarea prin cooperare. Lucrând în grup, fiecare copil este responsabil de un compartiment al proiectului și, implicit, de proiectul în întregime. Echipele au sarcini specifice. Participarea copilului este garantată de interesul pentru activitatea care se va desfășura în grupul în care lucrează. – Locul de desfășurare nu trebuie să fie doar sala de grupă. Activitățile trebuie extinse spre alte zone, în afara grădiniței, apropiindu-se de realitatea cotidiană. – Fiecare proiect are un calendar al acțiunilor, care este cunoscut și afișat în sala de grupă. – Materialele necesare sunt procurate prin contribuția lor care pot sprijini financiar desfășurarea proiectului. – Copiii sunt parteneri în luarea deciziilor referitoare la tot ceea ce e legat de mersul realizării proiectului (conținut, timp, loc de desfășurare, sarcini, acțiuni, mod de evaluare). – Proiectul este o activitate care are loc în paralel cu activitățile obișnuite, necesitând timp alocat săptămânal pentru momente de organizare, discuții, evaluări parțiale. – Durata unui proiect trebuie să fie de cel puțin o săptămână și cel mult o lună. – Proiectul trebuie să aibă produse finale concrete, care să fie afișate în sala de grupă, în grădiniță. – Părinții și întreaga familie reprezintă o resursă umană centrală în desfășurarea proiectului grupei. – Proiectul trebuie să spargă barierele dintre grupă-grădiniță-comunitate, prin apelul la resursele din comunitate (interviuri, anchete, vizite etc.). – Fiecare proiect trebuie să dețină un portofoliu, care să aibă criterii, scheme grile. Profesorii de la liceul nostru fac uz de una de la seminarele clubului Paideea de la „Prodidactica”.

Concluzii: Proiectul este eficient, suscită interesul realizatorilor și beneficiarilor. Ei își dezvoltă abilitatea de comunicare asertivă, deschisă, directă și onestă, de expunere ”responsabilă”, argumentată a propriilor păreri. Fiecare participant își construiește alocuțiunea astfel încât să genereze idei și să fie ascultat. Se lucrează asupra capacității de sinteză, dezvoltării vocabularului, prestației oratorice, expresivității discursului. Comunicarea și ascultarea activă facilitează dezvoltarea sinelui și evoluția; favorizează îmbunătățirea relațiilor dintre participanți, respectarea opiniei celuilalt etc. Credem că multe probleme ale lumii contemporane se pot rezolva prin educație. Dezvoltarea capacităților intelectuale și a comportamentelor dorite conduce la crearea unui sistem de valori

ce ar garanta perpetuarea generațiilor în armonie. Ne propunem să-l intensificăm prin activism, atât la nivel de instituție, cât și la cel național.

Bibliografie

1. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect. București: Humanitas Educațional, 2003.
2. Neacșu I. Metode și tehnici de învățare eficientă. București: Editura Militară, 1990.
3. Pintilie M. Metode moderne de învățare-evaluare. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2002.
4. Cartaleanu T. etc. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2016.
5. Sclifos L. etc. O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic. Chișinău: CE PRO DIDACTICA, 2010.
6. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.
7. <http://red.prodidactica.md/resurse-red/red-nationale/>
8. <https://drive.google.com/drive/folders/1WBYG8afD1HaxJuTprDJ6v7cSPLX2wH->

Secția 8

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII RUSE

ПОНЯТИЕ ОБ АКТИВНЫХ СИНТАКСИЧЕСКИХ ПРОЦЕССАХ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛИЦЕЙСКОМ ЦИКЛЕ.

Бабюк Александра, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей имени В. Маяковского, мун. Бэлць

Язык представляет собой динамичную структуру, изменяющуюся под влиянием экстра- и интралингвистических факторов. Современный русский язык под действием экономических, технологических, социальных, политических факторов претерпевает изменения, проникающие в самые глубинные уровни системы. Так, быстрее всего изменения отмечаются на лексическом и фонетическом уровнях, позже – на морфологическом и синтаксическом.

Данной проблемой занимаются видные ученые, среди которых можно назвать Г.А. Акимову, Н.С. Валгину, Р.О. Зелепукина, О.П. Каркошко, М.Ю. Бартеневу и других. Как отмечает исследователь О.В. Марьина, в наиболее стабильном, устойчивом синтаксическом уровне на сегодняшний день происходят интеграционные и дезинтеграционные процессы, которые наиболее ярко проявляются в языке художественной прозы конца XX – начала XXI вв. [2]. Благодаря переходу от литературы постмодернизма к новой неклассической литературе и необходимости решения новых художественных задач активизировались такие явления, как парцелляции, вставные конструкции, несобственно-прямая речь, абзацное членение, ослабление синтаксической цепочки и другие.

На сегодняшний день наиболее активными, частотными синтаксическими явлениями в языке художественной и публицистической прозы являются парцелляция и вставные конструкции. Понятие о данных явлениях необходимо давать лицеистам на уроках по изучению современного литературного процесса. Современная проза Т. Толстой, В. Пелевина, Л. Петрушевской представляет собой богатый материал для исследования идиостиля писателей; в произведениях указанных авторов активные синтаксические процессы выполняют определенные художественные задачи, поэтому учитель русского языка и литературы на интегрированных уроках должен научить лицеистов определять функции использованных в тексте приемов. Так, к примеру, М.Ю. Бартенева проводит связь между использованными синтаксическими приемами и художественным замыслом писателя [1]. В зависимости от того, хочет ли современный писатель показать разъединенность людей, тотальное одиночество, новую жизнь в условиях перестройки, либо хочет проникнуть вглубь человеческой души, показать ее неприятие мироустройства, конфликт с окружающим миром, Виктория Токарева и Татьяна Толстая используют соответствующие

синтаксические построения, демонстрирующие расчлененность, сегментацию.

Одна из задач учителя русского языка и литературы, преподающего в лицейских классах, состоит в том, чтобы научить школьников производить филологический анализ текста, включающий анализ функций различных языковых единиц, обнаруживаемых в тексте. Для того чтобы понятно и грамотно объяснить ученикам суть активных синтаксических процессов и явлений, учитель должен обладать высокой лингвистической подготовкой, уметь подобрать такие фрагменты текстов, которые будут интересны как для лингвистического анализа, так и для обсуждения, дебатов и т.п., а также уметь подобрать адекватные методы и приемы работы на уроке, мотивирующие школьников активно включаться в учебный процесс на уроке.

Прежде всего проанализируем сущность наиболее частотных явлений, отмечаемых в синтаксисе современного русского языка и, в частности, в синтаксисе современной прозы.

В лингвистических трудах явление парцелляции описывается по-разному. Данное понятие рассматривается в разных аспектах: стилистическом, синтаксическом, коммуникативном. Отсюда и множество различных определений парцелляции, среди которых наиболее частотно представление парцелляции как синтаксического процесса, придающего высказыванию экспрессивный характер. По определению М.Ю. Бартеневой, парцелляция – «это прием речевой выразительности, состоящий в таком расчленении предложения, при котором она воплощается не в одной, а в нескольких интонационно-смысловых речевых единицах» [1, 22]. Как видно из данной дефиниции, лингвист рассматривает парцелляцию в первую очередь как стилистический прием оформления речи, и уже во-вторую, – как синтаксический процесс. Н.К. Филонова рассматривает процесс парцелляции как обусловленное коммуникативной интенцией говорящего членение высказывания, имеющего сложную структуру, на две и более части. Ученый отмечает, что компоненты парцеллированных конструкций – базовая часть и парцеллят – графически и интонационно оформляются как самостоятельные высказывания, но не существуют друг без друга, функционируя как цельный теморематический комплекс, имеющей в своей основе единую конструкцию, реализующую определенную структурную схему (модель) предложения. Таким образом, исследователь заключает, что парцелляция является средством актуализации определенной части сообщения, – той, которая обладает наибольшей коммуникативной значимостью [6, 4].

На наш взгляд, нет необходимости вводить понятие актуального членения предложения на этапе лицейского звена. Сущность парцелляции при этом можно объяснить наглядно на конкретных примерах из текстов изучаемых современных авторов:

«А потом вообще перестали ходить в ресторан, сидели дома. Или она одна сидела. Скучно было».

«Поди пойми его, когда он так на нее засмотрелся. И выпил немножко» (Т. Толстая «Охота на мамонта»).

Необходимо, чтобы лицеисты сделали вывод о том, что парцелляция лишь графически членит предложение; при этом сохраняется общая мысль высказывания. Кроме этого, отделение точкой акцентирует внимание читателя на более важной (шокирующей, интригующей, неожиданной) информации.

В основе парцелляции лежит подражание естественному разворачиванию разговорной речи, когда «речь формируется по мере течения мысли, а не является заранее обдуманной» [3, 281].

К основным функциям парцелляции можно отнести: характерологическую (т.е. изображающую устную речь персонажей или рассказчика), экспрессивно-выделительную функцию (выделительно-композиционную), средство ритмико-мелодической организации текста. Нередко отдельная деталь в позиции парцелляции дается как бы крупным планом, облегчая визуализацию описываемой обстановки («эффект монтажа»): *«Коридор длинный. Свет тусклый. Окна во двор»* (Т. Толстая «Милая Шура»).

Другим активным синтаксическим явлением являются вставные конструкции. Под вставными конструкциями, вслед за исследователем В.П. Малащенко, мы понимаем синтаксические единицы различной структуры и лексического наполнения, имеющие смысловую, интонационную и пунктуационную автономность, отделяющиеся от базового предложения скобками или знаками тире. Они располагаются в середине или конце предложения, не являются строевыми элементами базового предложения, что подчеркивается особой интонацией включения [5, 367-369]. Так, к дифференциальным признакам данного понятия можно отнести:

- 1) смысловая автономность от базового предложения;
- 2) интонационная автономность от базового предложения;
- 3) разнообразие структур (от одного слова до развернутого сложного предложения и более – до сложного синтаксического целого);
- 4) разнообразие лексического наполнения;

- 5) интерпозиция или постпозиция по отношению к базовому предложению;
- 6) интонация включения;
- 7) графическое отделение от базового предложения знаками тире или скобками.

В художественных дискурсах вставки выполняют преимущественно экспрессивные функции, в то же время сохраняя возможность дополнения базовой информации [4, 158]. К наиболее распространенным функциям вставок в современной прозе относятся:

1) интонационная расчлененность. Нарушается свойственный предложению интонационный рисунок: вставная конструкция произносится более низким и ровным тоном, с большими паузами до и после. Формально-семантическая расчлененность возникает в том случае, когда вставная конструкция структурно не связана с базовым предложением. Так, в художественном тексте расчлененность синтагматически связанных компонентов – один из способов представить фрагментарную, дисгармоничную картину мира в сознании писателя:

«Вот это повезло! Такое бывает раз в сто лет. Потому что единственный доступный обозрению голый - в учебнике анатомии - ненастоящий. Содрав по этому случаю кожу, нагловатый, мясной и красный, похвастается он ключично-грудино-сосковой мышцей (все неприличные слова!) перед учениками восьмого класса. Когда (через сто лет) мы перейдем в восьмой класс, он нам тоже все это покажет» (Т. Толстая «На золотом крыльце сидели»).

2) усложнение восприятия текста (перцептивно-усложняющая функция). Современные писатели не только активизируют читательское сознание, пользуясь, к примеру, эффектом обманутого ожидания, но и делают читателя соавтором, предлагая неоднозначные конструкции. Синтагматически не связанная с базовым предложением вставка может быть весьма объемной, и тогда фрагменты базового предложения сильно дистанцируются друг от друга, связи теряются в сознании читателя, а на слух такие примеры достаточно тяжело понять без возврата к началу предложения:

«Над умирающим заламывала руки омерзительно красивая женщина с трагически распушенными волосами (потом, правда, оказалось, что ничего особенного, всего лишь Агния, школьная подруга Гришуни, неудавшаяся актриса, немножко поёт под гитару, ерунда, не с той стороны грозила опасность) – да, да, она вызывала врача, спасите!» (Т. Толстая «Поэт и муза»).

3) интимизация текста. Вставные конструкции часто выражают субъективную модальность, авторскую оценку предмета повествования, степень достоверности, оценку стиля:

«Но молодежь, что самое опасное, именно на ночь глядя созревала для решительных дел, и по утрам в подъезде очень ругалась уборщица, которая вообще приходила только когда имела свободное время (а кто в наше время его имеет?)» (Л. Петрушевская «Две сестры»).

4) имитация спонтанности, характерной неподготовленной разговорной речи; создание иллюзии непосредственного, спонтанного разговора автора с читателем:

«И вот надо же - жизнь устраивает такие штуки! - счастьем этим она была обязана всецело этой змее Аде Адольфовне (Жаль, что вы ее не знали в молодости. Интересная женщина.)» (Т. Толстая «Соня»).

Таким образом, описанные выше синтаксические явления легко освоить на примере современной прозы. Согласно куррикулуму по русскому языку и литературе для лицейских классов, творчество современных писателей изучается в 12 классе, на выбор учителя предлагается ознакомить лицеистов с прозой В. Пелевина, В. Маканина, Л. Улицкой, В. Токаревой и др. (обзорно). На это отводится 4 часа. В свете поставленной нами цели познакомить учеников с понятием активных синтаксических процессов кажется целесообразным изучение творчества В. Пелевина, Т. Толстой, Л. Петрушевской, так как именно в прозе этих писателей рассматриваемые явления реализуются наиболее последовательно.

В 12 классе особое значение приобретают интегрированные уроки литературы и русского языка. О преимуществах таких уроках говорят многие исследователи и рядовые учителя. Интегрированные уроки развивают потенциал и кругозор учащихся, побуждают к активному познанию окружающей действительности, к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. Интегрированные уроки являются мощным стимуляторами мыслительной деятельности ребёнка. Лицеисты начинают анализировать, сопоставлять, искать связи между предметами и явлениями.

При разработке дидактического проекта урока необходимо учитывать возрастные особенности и интеллектуальные способности учеников 12 класса. Для анализа на уроке следует отобрать фрагменты текстов, содержание которых понятно и в которых достаточно явно выражены тенденции синтаксиса современного русского языка, а также легко выявляются тема и идея фрагмента, использованные выразительные средства.

Интеграция русского языка и литературы позволит ученикам убедиться в том, что синтаксические инновации – реалия современной литературы, передающая характер целой эпохи; что литература живо реагирует на языковые изменения, на перемены в культуре, политике, общественной жизни русского народа.

Дидактические стратегии для подобного урока могут быть следующими: слайд-презентация, дискуссия, рассказ, наблюдение, анализ и синтез. Среди целей урока должны быть такие, как: - выявлять синтаксические изменения в художественном тексте; - определять функции различных синтаксических структур в тексте фрагмента художественного произведения; - анализировать тему, идею, образную систему и выразительные средства изучаемых произведений.

Работа учеников может быть индивидуальной, в парах, а также и в группах. На этапе применения полученных знаний учитель может предложить проанализировать лингвистические и литературоведческие особенности фрагментов прозы Т. Толстой, В. Пелевина, Л. Петрушевской, далее ученики могут сформулировать некоторые особенности стиля изучаемых писателей; следующие задания должны привести лицеистов к мысли о том, что замысел автора можно выявить через использованные синтаксические структуры. Так, приемы парцелляции и вставных конструкций позволяют писателю решить поставленные художественные задачи, например, показать усилившееся всеобщее отчуждение, одиночество (парцелляция), либо как можно глубже описать душевные переживания персонажа, его мысли о сокровенном, невысказанные вслух (несобственно-прямая речь, вставные конструкции).

Опорные вопросы для анализа сказки Л. Петрушевской «Репетиция хора» из цикла «Дикие животные сказки»:

1. Проанализируйте персонажей сказки. Обратите внимание на то, как автор изображает героев.
2. С какой целью Л. Петрушевская использует жанр сказки? В чем состоит конфликт данной сказки?
3. Отметьте случаи употребления активных синтаксических явлений в тексте. Охарактеризуйте их функции в создании образной системы и передачи деталей.
4. Сформулируйте тему и идею фрагмента и оцените роль синтаксических конструкций в их раскрытии.

В результате филологического анализа данной сказки в ученики придут к выводу о том, что вставные конструкции в данном тексте служат для создания образа персонажа: «(у Валентина были роскошные рога)», «Гиена

взвела (она была солисткой хора)», объяснения мотивов поведения персонажа: «... ей очень хотелось получить от кого-нибудь в подарок колготки (не себе, а дочери к свадьбе, Зоя знала, что на свадьбе единственные дочерины колготки обязательно порвут)», введения дополнительной информации «она схватила колготки одной рукой (помятой)». Вставные конструкции расчленяют текст, отвлекая внимание от основного содержания незначительными деталями; в тексте преобладают сложные предложения с большим количеством придаточных частей, что также усложняет восприятие сказки. Таким образом, синтаксические конструкции, в том числе приемы активных синтаксических процессов играют важную роль в художественном тексте современной прозы.

В качестве задания на дом можно предложить лицеистам проанализировать подготовленные учителем фрагменты по опорным вопросам, которые выведут учеников на формулирование прямой зависимости языка современной прозы с его расчленяющими конструкциями от замысла писателя и от тенденций развития современного общества.

Таким образом, перечисленные выше стратегии и задания помогут провести интегрированный урок русского языка и литературы и укрепить представление учеников о языке как о развивающейся, динамичной системе.

Литература

1. Бартенева М.Ю. Синтаксические и семантико-стилистические средства организации текста современной художественной прозы: На материале произведений В. Токаревой и Т. Толстой. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. Махачкала, 2000.
2. Марьина О.В. Показатели дезинтеграционных процессов в синтаксисе художественных текстов (к постановке проблемы). https://www.altspu.ru/Journal/vestbspu/2008/nomer_gum_2008.pdf.
3. Иванчикова Е. А. Парцелляция, ее коммуникативно-экспрессивные и синтаксические функции // Русский язык и советское общество: Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. М.: Наука, 1968.
4. Покровская Е.А. Динамика русского синтаксиса в XX веке (Лингвокультурологический анализ). Дисс. на соиск. уч. степ. доктора филол. наук. Ростов-на-Дону, 2001.
5. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 1991.
6. Филонова Н.К. Парцелляция полупредикативных высказываний в современном английском языке. Дисс... канд. филол. наук. 1982.

АФРОДИТА К.Д. БАЛЬМОНТА И В.Я. БРЮСОВА: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНТИЧНОГО ОБРАЗА НА ФАКУЛЬТАТИВНОМ ЗАНЯТИИ.

Богданич Татьяна, учитель русского языка и литературы

Теоретический лицей им. В. В. Маяковского, г. Бэлць

Античность, как известно, оказала сильнейшее влияние на развитие искусства, в том числе литературы, как русской, так и западноевропейской. По верному утверждению известного специалиста в области античной мифологии, ученого-филолога А. Ф. Лосева, «античность совершенно необходима в те времена, когда пытаются уничтожить фундамент культуры, оторвать человека от его естественной почвы. Именно в ней, в античности, залегают корни современных жизненных основ. Там рождается древнейшая форма мышления – миф. Миф – живая и деятельная действительность, носящая определенное живое имя. Как бы я не мыслил мира и жизни они для меня – миф и имя» [6, 157].

Как утверждает Лосев, миф есть символ, поэтому в данной статье мы предлагаем рассматривать образ Афродиты как образ - символ. Образ – символ – это такой образ, предметное содержание которого является лишь средством выражения иного, более отвлеченного и значительного значения. Сам символ конкретен, но значение его абстрактно. Например, местоимение «Ты» в стихах А. Блока – это и любимая девушка, и весна, и Прекрасная Дама, и Царевна, и Вечная Женственность, и Родина.

Ярчайшим образом-символом у Брюсова является древнегреческая богиня любви и красоты Афродита. К данному образу автор обращается чаще, чем какому – либо другому персонажу античного мира. Н. Кун полагает, что Афродита (у римлян Венера) – первоначально была богиней неба, посылающей дождь, а также, по – видимому, и богиней моря. В мифе об Афродите и на ее культе сильно сказалось восточное влияние, главным образом культа финикийской богини Астарты. Постепенно Афродита становится богиней любви. Бог любви Эрот (у римлян Амур, или Купидон) – ее сын [5, 52]. В современном понимании, несмотря на происхождение данного божества, образ Афродиты представляется как непосредственный символ любви.

Образ Афродиты встречается в следующих стихотворениях В.Я. Брюсова: «В публичном доме», «Из александрийской антологии», «Гимн Богам», «Гимн Афродите», «Ответ», «Тайна Деда», «Тетрадь», «Инкогнито», «Кубок Эллады», «Республика последних снов», «Паломничество в века», «Во мне», «Цезарь Клеопатре», «Шаги Афродиты», «Гимн Афродите», «Klassische Walpurgisnacht», «Вещий ужас», «После долгих скитаний тебя я обрел, моя

девочка!», «Елена у Париды» (19 стихотворений). Мы предлагаем рассмотреть некоторые из них.

В стихотворении «В публичном доме» [2, т. I, 413] автор высмеивает «купленную» любовь, используя при этом образ Афродиты, как символ настоящей, бескорыстной любви. Сюжет заключается в том, что в публичном доме появляется девушка с закрытой шеей и опущенными глазами, Афродита – пенорожденная Андиомена, мать Эроса. Данное представление образа богини не соответствует античному мифу, где Афродита предстаёт раскрепощённой и открытой, восхваляющей любые проявления любви. Автор намеренно делает символ любви более скромным, сдержанным, как бы говоря, что любить не плохо, но покупать чувства, тепло, страсть отвратительно: «...*Очи опущены, шея закрыта... // Кто ты, дитя?*» – «Я – Афродита!» «*Пенорожденная! Андиомена! // К жертвам привыкшая Эроса мать...*» Богиня утверждает, что властители покупают страсть, но при этом они не могут обмануть тайну страсти, не могут купить истинную любовь: «...*Здесь, где властители – купля и мена... // Вы бессильны, вы не властны // Тайну страсти обмануть!*» В данном стихотворении автор использует восклицательные предложения, что приводит читателя к определённому ритму, указывая не только на эмоциональный характер высказывания, но и на категоричность и упрёк.

В стихотворении «Из Александрийской антологии» [2, т. II, 325] лирический герой обращается не к Афродите, а к Сапфо, утверждая, что она не в гробнице лежит, ее гроб – море. Древнегреческая поэтесса Сапфо, по мнению лирического героя, отличилась тем, что сложила гимн Афродите и стала заступницей тех, кого любовь погубила: «*Гимн Афродите бессмертной сложившая, смертная Сапфо, // Всех, кого гонит любовь к морю, заступница ты!*»

Далее лирический герой, восхваляя стрелы Эроса, называя их следующим образом: «...*разившие взором Ифтимы, // Нежные, словно уста Гелиодоры молодой, // Быстрые, словно улыбка Наиды, как Айя, живые?*» Он просит вонзить их в своё сердце, дабы избавиться от боли сердечной. Здесь и Сапфо, и Афродита, и Эрот выступают как непосредственные символы любви, к которым лирический герой обращается с целью облегчения своей участи, путём смерти. В данном стихотворении образ Афродиты использован в качестве музы, вдохновения, то есть автор использует это божество не только как символ любви, но и символ творчества.

В «Шагах Афродиты» [2, т. II, 65] не только воспеваются силы любви, но и определённый страх перед данным божеством. В самом эпиграфе представлено некое бегство сильнейшего мужчины, верховного бога, от его нежной и ласковой дочери. Это говорит о страхе громовержца перед той силой,

которой никто не может управлять: *«Шагам Юпитера пристало удаляться, Когда Венерины послышатся шаги».*

Автор делит стихотворение на пять частей: в первой части Мойры, слыша шаги Афродиты, просят Зевса уйти; во второй – Геба, любящая только юность, просит Зевса покинуть трон на Олимпе; в третьей – мудрой Афине нестерпим взгляд Киприды златокудрой, на что, в четвёртой части, Афродита смеется и приказывает Зевсу преклонится перед ней; в заключительной части Зевс готов приклонится перед Афродитой, вспоминая некоторых своих возлюбленных Данаю, Леду, Семелу, Алкмену.

В мифических сюжетах громовержец предстает достаточно любвеобильным мужчиной, который по-разному завоевывает понравившихся ему девушек: приняв образ золотого дождя, проник к месту заточения Данаи; перед Ледой проявился в образе лебедя; перед Семелой бог появился в пламени огня, а с Алкменой Зевс провел две ночи и один день, который он превратил тоже в ночь. Тема страсти трактуется поэтом в категориях античного понимания рока, фатума, того, «что не подлежит исследованию, не имеет никакого имени и превышает человеческие потребности и человеческие способности». «Ценность страсти, - замечал Брюсов, - зависит не от нас, и мы ничего не можем изменить в ней».

Как и у Валерия Брюсова, так и у Константина Бальмонта, образ Афродиты является самым частотным среди персонажей античной мифологии.

Образ античной богини Афродиты в лирическом творчестве К. Бальмонта встречается в таких стихотворениях поэта как «Мандолина», «К случайной», «Йони – лингам».

В стихотворении «К случайной» [1, т. III, 81] лирический герой в первом четверостишии повествует о рождении богини, описывая данное явление при помощи метафор, сравнения, которые рисуют картину неповторимого события прошедших веков:

*Опрокинулось Небо однажды, и блестящею кровью своей
Сочеталось, как в брачном союзе, с переменною Влагой морей.
И на миг вероломная Влага с этой кровью небесною слита,
И в минутном слияньи двух светов появилась в мир Афродита.*

По определению мифологического словаря «Мифология древнего мира»: «Афродита («пеннорожденная»), в греческой мифологии богиня красоты и любви, пронизывающей весь мир. По одной из версий, богиня родилась из крови Урана, оскопленного титаном Кроносом: кровь попала в море, образовав пену (по-гречески - афрос)».

Во втором четверостишии К.Д. Бальмонт делает обращение к той случайной, которая не знает старинных преданий. Лирический герой

утверждает, что любви он предпочитает мечту, поэтому находится в поисках Афродиты, той самой, которую не будет удивлять ни измены, ни алые розы: *«Я ищу Афродиту. Случайной да не будет ни странно, ни внове, // Почему так люблю я измену и цветы с лепестками из крови»*.

В ином стихотворении, «Мандолина», Бальмонт называет город Неаполь колыбелью богини: *«О, Неаполь! Волны Моря! Афродиты колыбель!»* Сама же Мандолина обладает светлым, сладким и ласковым голосом, с губами цвета коралла, очерком бледного лица. Встреча с ней – итальянский светлый сон, в котором лирический герой влюблен в саму жизнь: *«Сладкий голос мандолины, Итальянский светлый сон, // Нежный с нежным, близок мысли, юный с юным, в Жизнь влюблён»*.

Бальмонт, используя в своих стихотворения мифы и мифологические образы, не пытается в точности воссоздать сюжет мифа, он стилизует его, наделяет своими новыми авторскими чертами.

Литература

1. Бальмонт К. Д. Собрание сочинений: В 7 т. М.: «Книжный Клуб Книговек», 2010.
2. Брюсов В. Собрание сочинений. В 7 – ми томах. М.: «Худож. лит.», 1973.
3. Брюсов В. Страсть. (Вехи). - "Весы", № 8, 1904, с. 25.
4. Брюсов В. Среди стихов. (Литературное обозрение). Post Scriptum. - "Печать и революция", т. 6, 1923.
5. Кун Н. А. Легенды и мифы Древней Греции. М.: «Просвещение», 1975.
6. Лосев А.Ф. Античная мифология в ее историческом развитии. М.: «Учпедгиз», 1957.
7. Лосев А.Ф. История античной эстетики. (Ранняя классика). М.: «Высшая школа», 1963.
8. Михайлов А.В. Античность как идеал и культурная реальность ХУШ-Х1Х вв. // Античность как тип культуры. М.: «Наука», 1988.

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ГИМНАЗИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ НА ОСНОВЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Бодлева-Арикова Татьяна, учитель русского языка и литературы¹

Прокопий Любовь, доктор филологии, конференциар²

¹Лицей «Твардица», Тараклийского района

²Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Фразеологизмы – яркое языковое стилистическое средство. Фразеологические обороты позволяют сделать речь более красочной, образной, экспрессивной и убедительной. Эти качества фразеологических единиц проявляются как в разговорно-бытовом общении, когда автор той или иной реплики не ставит перед собой цели художественного выражения мыслей, так и в художественных текстах, когда автор намеренно вводит в текст художественные обороты; в этом случае фразеологический оборот включается в текст и используется как творческий прием. В художественных текстах фразеологизмы употребляются в стилистических целях, как без изменений, так и с измененной семантикой, структурой или стилистико-экспрессивными качествами (в отличие от разговорного стиля общения). Потому при анализе использования фразеологических оборотов в художественных текстах всегда необходимо принимать во внимание фразеологическую «основу» русского языка как опорную точку, от которой отталкиваются писатели и поэты, преобразовывая фразеологизмы.

Традиционно фразеология как раздел науки о языке изучается в среднем звене школьного образования, в начальной школе программа предусматривает работу с фразеологическими единицами в практическом ключе без анализа их внутренней структуры, без выделения типов, введения терминов и определений. В гимназическом звене, а именно в 5 классе, на рассмотрение и изучение раздела лексики и фразеологии даются 22 часа. Из данного количества часов, Куррикулумом выделяется 2 часа на изучение темы «Фразеология». Далее, в 6 и 7 классах, раздел «Фразеология» изучается 1 час, согласно Куррикулуму. Однако работа с фразеологизмами проводится планомерно на всех этапах гимназического цикла не только на уроках, посвященных специально изучению ФЕ, но и на всех остальных уроках русского языка и литературы в виде словарной работы, заданий по выявлению ФЕ в текстах, образованию фразеологизмов и т.д.

Именно через фразеологические обороты проявляется тесная связь языка с историей, жизнью и культурой любого общества. Кроме того, фразеологический состав языка во многом способствует расширению кругозора учащегося, углубляет коммуникативные навыки учеников, делает их речь более

выразительной, живой, эмоциональной, создает предпосылки для творческого восприятия художественных текстов. Человек, знающий фразеологию родного языка, умеющий ее использовать, как правило, легко и экспрессивно излагает свои мысли, что важно для ребенка и подростка. Изучение фразеологических оборотов важно для познания языка, его системного осмысления [1, 49].

Познавательные цели работы по лексике и фразеологии предполагают формирование у учеников научного мировоззрения, вооружение их основами знаний о фразеологии и лексике русского языка, развитие у подростков языкового эстетического идеала.

Практические цели изучения фразеологии — выработка учебно-языковых фразеологических умений. Это дает предпосылки для школьных занятий по русскому языку в различных направлениях: по грамматике и орфографии, а также, что очень важно, по обогащению словарного запаса учеников [5, 75].

Основные этапы работы над фразеологизмами:

- первичное знакомство с фразеологизмом;
- объяснение его значения с опорой на контекст;
- этимология фразеологического оборота;
- применение в речи.

Свойства фразеологических единиц (ФЕ) — меткость, образность, ёмкость, экспрессивность, неоднозначность, красочность — делает их одним из излюбленных изобразительно-выразительных средств художественной литературы. Писатели во все времена активно использовали в своих произведениях ФЕ.

Включение фразеологизмов как средств выразительности в художественные произведения связывается с творчеством Александра Сергеевича Пушкина. Он вводит фразеологические обороты в стихотворные и прозаические тексты, а также в авторскую речь и речи персонажей. Пушкин — один из первых русских писателей, которые трансформируют фразеологизмы или употребляют их в необычных контекстах. Это способствует расширению значений фразеологизмов [3, 31].

Эта традиция сохранилась в художественной литературе до сих пор. Для подбора фактологического материала при изучении фразеологизмов можно использовать произведения современных русских писателей. Эффект от фразеологического оборота существенно возрастает, если авторы обыгрывают буквальные смыслы компонентов фразеологизмов, изменяют их лексические составы, включают их в новые, необычные сочетания [4, 316]. Все стилистические особенности фразеологизмов делают их активными языковыми средствами. Писатели часто творчески преобразуют фразеологизмы, усиливая

или восстанавливая их образность. Особенно отчетливо это проявляется при выражении юмора, иронии, что придает фразеологическим оборотам новые речевые значения и смыслы, которые сохраняют связь с прежними.

Творчество современных русских авторов, таких как Вячеслав Пьецух (сборник рассказов «Эволюция продолжается») и Леонид Филатов (сказка «Про Федота-стрельца, удалого молодца»), к сожалению, изучается только обзорно или факультативно. Произведения обоих авторов весьма своеобразны, в них много юмора, иронии, которые проявляются, в том числе, и с помощью ФЕ. Детальное исследование языка произведений данных писателей может помочь при раскрытии значения и функционирования ФЕ в художественной литературе, так как они изобилуют этими средствами. Причем ФЕ очень разнятся по способу употребления.

1. В произведениях встречаются фразеологические обороты, которые употребляются без трансформации состава, то есть в качестве готовых фразеологизмов. Например: «...словом, мы валяли дурака» [6, 32]. В данном случае В. Пьецух использует фразеологизмы «*валять дурака*» со стандартной семантикой. Согласно словарю А.К. Бириха и В.М. Мокиенко, он означает «Притворяться непонимающим чего-либо; бездельничать, заниматься пустяками» [2, 67].

«Нобелевской премии не видать как своих ушей» [6, 23]. Фразеологизм «*Не видать как своих ушей*», согласно словарю, означает «совсем, никогда не получить чего-либо» [2, 438].

«Поскольку выносить сор из избы нашему руководству было не с руки» [6:25]. Фразеологизм «*Выносить сор из избы*» также используется без изменения. «*Тут же задал стрекача!*» [7, 18].

Использование фразеологических единиц без изменений их содержания и формы, «автоматическое» употребление вносит в текст экспрессивность, поскольку фразеологические единицы по своей природе экспрессивно или эмоционально окрашены и выполняют определенные стилистические задачи, делают речь более живописной, выразительной и лаконичной.

Однако часто в анализируемых произведениях встречаются фразеологические единицы с трансформацией состава, и, нередко, значения и эмоционального содержания. Трансформация, смешение оборотов предполагает неслитность структуры. Открытость структуры, возможность замены компонентов особенно характерна для контаминации фразеологических единиц, о чем будет идти речь далее, потому данный прием предполагает максимально открытое строение фразеологизма: фразеологические выражения и сочетания.

Усечение фразеологических единиц

Во-первых, часто наблюдается прием сокращения компонентного состава фразеологической единицы (эллипс): «*А коварного стрельца /Сей же час стереть с лица*» [7, 15].

В данном случае Леонид Филатов использует фразеологизм «*стереть с лица земли*». Согласно словарю, этот оборот означает «полностью уничтожить, разрушить до основания что-либо, жестоко расправиться с кем-либо, погубить» [2, 562]. Этот фразеологический оборот претерпевает изменения: Леонид Филатов сокращает его, сохраняя при этом его значение. Таким образом, Филатов придает речи лаконизм и живость. Причем этот текст написан в стихотворной форме, и здесь эллипс фразеологической единицы нужен для сохранения рифмы, для поддержки ритмичности художественного текста.

Замена компонента во фразеологическом обороте

К приемам, изменяющим состав фразеологической единицы, относится замена одной составляющей фразеологизма на другую, синонимичную или со сходным значением.

«Ты морочить мне мозги

Даже думать не моги!» [7, 15].

Леонид Филатов изменяет фразеологический оборот «*морочить голову*», что означает, согласно фразеологическому словарю, «вводить кого-либо в заблуждение, сбивать с толку; приставать с глупостями, пустяками к кому-либо» [2, 107]. В данном случае компонент «мозги» – это сходный по семантике элемент фразеологизма с компонентом «голова» (сходство можно обозначить как «метонимическое»). Поэтому автор производит их замену, не нарушая значения фразеологической единицы. Однако, как в вышеуказанном примере, речь становится стилистически сниженной, за счет введения лексемы «мозги», что приводит к ассоциации с выражением «*пудрить мозги*».

Добавление компонента во фразеологическом обороте

К одному из видов лексических преобразований можно также отнести добавление новых лексем к исходному составу фразеологического оборота. Также данный прием называют ***вклиниванием***. Введение новых слов в оборот может существенно изменить смысл выражения, потому в данном случае выражение почти всегда будет меняться одновременно по составу и семантике. Пример такого образования в рассказе «Шкаф» Пьецуха: «*Ты её, поди, пропил, бессовестная твоя морда, а на меня вешаешь всех собак!*» [6, 36]. Автор использует фразеологический оборот «*вешать собак*» или «*вешать всех*

собак». Его значение согласно словарю – «всячески порицать, бранить, обвинять в чем-нибудь; наговаривать, очернять, несправедливо обвинять» [2, 328]. Выражение имеет негативный эмоциональный окрас, о чем свидетельствует помета «груб». В данном случае расширение состава фразеологического оборота «вешать собак» с помощью местоимения «всех» содействует усилению эмоциональности. Также благодаря введению местоимения усиливается смысловая нагрузка.

Контаминация фразеологических оборотов

Еще одним приемом трансформации фразеологических оборотов является контаминация. Данный тип изменения фразеологических единиц может восприниматься как стилистическая ошибка.

Например: «Язык не поднимается говорить об этом...» [6, 31].

Фразеологический оборот «не поднимается рука», означающий, согласно словарю, «не хватает решимости сделать что-либо, кто-либо испытывает чувства жалости, сострадания, опасения, сомнения», соединяется с язык не поворачивается» - «кто-либо боится, не решается, стесняется сказать что-либо». В данном случае используется существительное из второго фразеологизма, а глагол из первого.

Ученикам может быть предложено выписать из текста ФЕ, определить, в какой форме они представлены – «автоматическое» ли употребление либо налицо трансформация ФЕ. Можно выделить компонент, который подвержен трансформации или замене, определить значение выбранных ФЕ и т.д.

Авторы анализируемых текстов употребляют фразеологические обороты, как в целях эмоционального наполнения текста, так и для семантического изменения конструкций. Также стоит отметить структурные изменения, влияющие на ритмичность и рифму поэтического текста, как, например, в сказке Л. Филатова.

Эти и многие другие примеры из творчества вышеупомянутых авторов можно использовать при работе с ФЕ в более старшем звене гимназического цикла, когда ученики уже достаточно хорошо ознакомлены с типами, семантикой, функциями, способами употребления ФЕ.

Литература

1. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1998.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 2001.

3. Ковшова М.Л. «Культурный код» как элемент культурной интерпретации фразеологизмов в лингвокультурологической парадигме исследования // Знание. Язык. Культура. Тула: Изд-во «Петровская Гора», 2007.
4. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008.
5. Проценко Д.Д. К вопросу изучения фразеологии в школе // Вопросы методики лексики и фразеологии на уроках русского языка в средней школе. – М., 2002.
6. Пьецух В. Эволюция продолжается. М., 2006.
7. Филатов Л. Про Федота-стрельца, удалого молодца. М.: Эксмо, 2003.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕНИКА НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ЛИЦЕЙСКИХ КЛАССАХ (НА МАТЕРИАЛЕ 11 КЛАССА)

Гайбу Светлана, учитель русского языка и литературы

Лицей «М. Коцюбинский», г. Кишинёв

Современные условия жизни, сама жизнь (происходящие в обществе преобразования) поставили перед школой задачу перевода процесса обучения на субъект-субъектную основу. В Кодексе об образовании – глава II, статья 6 – написано: «Образовательный идеал школы РМ состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей». Рассмотрение позиции ученика в учебном процессе как субъекта характерно для складывающейся современной дидактической концепции. Как пишет А.В. Бруклинский, человек не рождается, а становится субъектом (или не становится). **Субъект** – это человек на высшем уровне активности; человек, относящийся к себе как к деятелю. **Быть субъектом** – значит занимать авторскую позицию по отношению к собственной жизни («писать» свою жизнь самому), строить её сознательно и целенаправленно. **Субъектность ученика** – это способность ученика занимать в обучении активную позицию; сформированность у него собственного позитивного отношения к учебной деятельности; выработанность индивидуального стиля в осуществлении учебной деятельности; его способность мобилизовать интеллектуальные и волевые усилия для достижения учебных целей; стремление к самоэффективности; наличие самоконтроля, самокоррекции; владение приёмами произвольной саморегуляции; способность проектировать, планировать и прогнозировать учебную деятельность; способность инициировать свою познавательную активность на основе внутренней положительной мотивации. Коротко говоря, ученик должен стать для самого себя учителем.

Результативность (успех) процесса развития субъектности учащихся зависит от способа организации образовательного процесса.

Важнейшая педагогическая задача – создать условия, в которых каждый ученик смог бы открыть внутри себя качества субъекта.

Основной формой формирования субъектной личности является урок.

Первая стадия урока – вызов. Функции стадии: мотивационная, информационная, коммуникационная. Мотивационные операции: ученик обсуждает, детализирует, планирует и др. На этом этапе закладывается характер

взаимоотношений учащихся и учителя, определяется смысл всех действий ученика на уроке, формируются все виды мотивов (самоутверждения, престижа, саморазвития, достижения, присоединения и др.). Приемы формирования мотивации субъекта: «прогноз по названию», «покопаемся в памяти», «как вы думаете?», «постановка проблемных вопросов», «создание проблемных ситуаций», «организация работы с источниками» и мн. др.

Способы актуализации **субъектной** позиции лицеистов: актуализация исследовательской позиции (как можно меньше информации давать учащимся в готовом виде). Например, на уроке по теме «Этапы духовного развития Пьера Безухова» предлагается прослушать песню Златы Мироевской «А жизнь прожить...» и ответить на вопросы учителя: Как вы думаете, в каких словах песни выражена ее идея? («И в чистом поле можно заблудиться, а жизнь прожить не поле перейти».) Как вы понимаете эти слова? Как это связано с темой нашего урока?

Урок по теме «Петербург Ф.М. Достоевского» - с песни И. Корнелюка «Этот город, которого нет» (из к/ф «Бандитский Петербург»). Вопрос учителя: Что общего в словах песни и тексте романа Достоевского? В романе: *«Он (Раскольников) зажал двугривенный в руку, ... оборотился лицом к Неве, по направлению дворца... Купол собора... так и сиял, ... можно было отчетливо разглядеть даже каждое его украшение... Он стоял и смотрел вдаль долго и пристально... в эту действительно великолепную панораму... Необъяснимым холодом веяло на него всегда от этой великолепной панорамы; духом немым и глухим полна была для него эта пышная картина...»*. В песне: *День за днем, то теряя, то путая след, / Я иду в этот город, которого нет...*

Урок по повести А.И. Куприна «Олеся» - с прослушивания одноименной песни О. Иванова и А. Поперечного: *«Живёт в белорусском полесье / Кудесница леса – Олеся...»* Какой вам видится героиня песни? Выберите ключевые слова в ней. Похожа ли героиня на Олесю из повести?

«Искусство, литература – единственные заменители не пережитого нами опыта», - говорил А.И. Солженицын в Нобелевской лекции.

Проблематизация (препятствие) учебного материала обеспечивает вызов, усилия учеников. Приступая к изучению повести Л.Н. Андреева «Иуда Искарот», учитель спрашивает учащихся: Какую мысль до нас доносит автор, нарушая сюжет, описанный в Библии: ученики Христа – апостолы - трусы, предатели, а Иуда – хотя и двуличный - завистливый, горделивый, но умный, справедливый? (*«И с этого вечера до самой смерти Иисуса не видел Иуда вблизи его ни одного из учеников»; «Сегодня я видел бледное солнце. Оно смотрело с ужасом на землю и говорило: где же человек? Сегодня я видел скорпиона. Он сидел на камне и смеялся и говорил: где же человек? Я подошел*

близко и в глаза ему посмотрел. И он смеялся и говорил: где же человек, скажите мне, я не вижу!»; «Кто любит, тот не спрашивает, что делать. Идет и делает».) Или: Почему А.П. Чехов изменил первоначальное название пьесы «Вишневый сад» на «Вишнёвый сад»? Еще: Согласны ли вы с поэтом С.А. Есениным, который сказал о себе: «Когда появилась моя первая книга («Радуница»), ... все в один голос говорили, что я талант. Я знал это лучше других»? Почему?

Вопросы, нацеливающие на получение знаний, которые можно использовать в повседневной жизни, вызывающие любознательность:

Ф. М. Достоевский. «Преступление и наказание». Почему автор описанию преступления отводит одну главу, а описанию наказания – пять?

Л.Н. Андреев. «Иуда Искариот» – Что же предательство? (Предательство – привилегия близких.)

А.П. Чехов. «Скрипка Ротшильда» - Знаете ли вы, что музыка стимулирует различные участки мозга человека и оказывает терапевтический эффект? Орган приводит в порядок ум, кларнет положительно влияет на систему кровообращения, фортепиано гармонизирует психику, арфа оказывает хорошее влияние на сердце, металлофон и колокольчики излечивают болезни легких, устраняют депрессию. А что лечит скрипка? (Душу.)

Пробуждают любознательность, интерес учащихся, вызывают имеющиеся знания, стимулируют «медленное чтение», самостоятельное мышление учащихся различные виды опросов. В литературе описано более 30 видов опроса. **Опрос-презентацию** готовят ученики поочередно или по желанию. Например, А.И. Куприн. «Гранатовый браслет»: Как в тексте упомянуты серьги? Ответ: *«Муж положил Вере на ночной столик футляр с прекрасными серьгами из грушевидных жемчужин»*. Как в тексте упомянута красная роза? Ответ: *«Вера вынула из бокового кармана кофточки большую красную розу и положила под шею Желткова»*. Как в тексте упомянут гранатовый браслет? Ответ: *«Золотой, низкопробный браслет, весь сплошь покрытый небольшими старинными, плохо отшлифованными гранатами»* принёс Вере тайный её обожатель. На стадии вызова происходит определение учеником учебных целей. Учитель не транслирует цели, а создает условия, включающие каждого ученика в процесс целеполагания. Личностно направленный уровень целей формирует ученика как субъекта. Приемы выработки темы и цели урока:

1. «Яркое пятно» – среди множества однотипных предметов, слов выделяется что-то одно, например, цветом, размером или темой.

2. «Корзина» – каждый ученик сбрасывает записанную на листочке цель, которую он ставит.

3. Антиципация (предугадывание, по ключевым словам, картинкам, иллюстрациям). Например, на уроке по лирике А.А. Ахматовой учитель обращает внимание учащихся на слова: акмеизм, А.С. Пушкин, Сапфо, женщина-поэт. Учащиеся вырабатывают цели урока: Акмеизм. Объяснить, каково влияние на поэзию А.А. Ахматовой акмеизма. Пушкин (Об Ахматовой говорили как о продолжательнице пушкинской традиции.) Рассказать, что общего в стихах А. Пушкина и А. Ахматовой. (Ахматова описывает собственные переживания, в русскую поэзию это ввел Пушкин). Сапфо (Известно, что Сапфо в античный период считали одним из величайших лирических поэтов. Она писала оды, гимны, элегии, праздничные и застольные песни.) Выяснить, каковы жанры и темы стихов Анны Ахматовой. Женщина – поэт. Установить, чем отличаются стихи женщины-поэта.

Вторая стадия урока – **осмысление содержания**. Функции, характерные для данной стадии: информационная, систематизационная. Задача учителя – поддержать активность учащихся, их интерес. Приемы получения новой информации: «письмо по кругу», «толстые и тонкие вопросы», «сократовский диалог», «шапка вопросов», прием «кейс» («ситуации-оценки - проблемы»), «управляемый выбор», «вопросы автору», «если бы я был писателем...»; «какой я, а какой герой?» и мн. др. «Не мыслям надобно учить, а мыслить», - справедливо говорил Эммануил Кант. Поэтому следует отбирать приемы, которые учат анализировать, рефлексировать, обобщать личный социальный опыт; структурировать и критически оценивать информацию; задавать вопросы, стимулируют поиск ответов на них (именно с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия обычно начинается мышление); учат отстаивать собственную позицию; готовят к поиску новой информации; различным социальным ролям; стимулируют учащихся стремиться к объективному контролю, не скрывать своё незнание, неумение. Например: **«Шапка вопросов»**. Учитель предлагает три шапки (коробочки, мешочка). В первую складываются вопросы по статье учебника или по тексту произведения. Во вторую – вопросы оценочные, начинающиеся со слов: «Я считаю, что... А ты как думаешь?» Эта шапка учит оценочным суждениям по тому или иному событию произведения, поступку героя. В третью шапку собираются вопросы учащихся, на которые они затрудняются ответить или вовсе не знают ответа. Это позволяет учащимся самостоятельно оценить свой уровень подготовки и стимулирует их.

А.П. Чехов. «Скрипка Ротшильда». Я считаю, что Яков Бронза прожил жизнь неправильно, пропустил все самое важное, жизнь его прошла без пользы, без радости. А ты как думаешь? Почему?

М. Горький. «Старуха Изергиль». Я считаю, что люди племени придумали для Ларры справедливое и очень страшное наказание. А вы как думаете? Почему?

М. Горький. «Челкаш». Я считаю, что поведение Гришки Челкаша – это своеобразный вызов, протест против существующего строя, насилия, порабощения. А ты как думаешь? Почему? **Проблемные** (толстые) вопросы:

А.И. Куприн. «Олеся»: Почему счастье героев оказалось таким коротким? Дайте три объяснения, почему Иван Тимофеевич и Олеся и не могли быть счастливы? Ответы: Иван Тимофеевич – слабый человек: «Привычка пустила во мне слишком глубокие корни». Герои принадлежат к разным сословиям. «Злой у нас здесь народ, безжалостный», – говорит Олеся. **Ситуации – проблемы (кейс).**

А.П. Чехов. «О любви». Главный герой, Алехин, влюбляется в замужнюю женщину Анну Алексеевну. В доме Лугановичей он свой, входит в дом без доклада. *«...Я любил нежно, глубоко, но я рассуждал, я спрашивал себя, к чему может привести наша любовь; мне казалось невероятным, что эта моя тихая, грустная любовь вдруг грубо оборвет счастливое течение жизни ее мужа, людей, всего этого дома, где меня так любили и где мне так верили. Честно ли это?... Что было бы с ней в случае моей болезни, смерти или просто если бы мы разлюбили друг друга?»*. Как в этой ситуации поступили бы вы? Эффективность приема кейс: обстановка урока – непринужденная, но обеспечивает усвоение материала; формирует живой отклик, желание высказаться; содержит большой воспитательный потенциал, способствует социализации ученика.

«Сократовский диалог» (три «Да»): Формирует независимое мышление, живой отклик на прочитанное, умение быть убедительным, воздействовать на публику и прийти к взаимопониманию. Задание: убедите одноклассников в том, что Кукшина – псевдонигилистка.

1 убеждение: Высказал ли автор негативное свое отношение к Кукшиной, если пишет о ней: *«...что бы она ни делала, вам постоянно казалось, что она именно это-то и не хотела сделать; все у неё выходило, как дети говорят, нарочно, то есть не просто, не естественно»*? Да. Базаров честен и правдив. Известно, что Тургенев хотел, чтобы читатель «полюбил» Базарова «со всей его грубостью, бессердечностью, безжалостной сухостью и резкостью».

2 убеждение: Дело, которым занимается Кукшина, расставшись с мужем, благодаря бога, что у нее нет детей, ведь не стоит того? Да, не стоит. Базаров лечит людей. Кукшина:

- *А вы занимаетесь химией? Это моя страсть. Я даже сама выдумала одну мастику.*

- *Мастику? вы?*

- *Да, я. И знаете ли, с какою целью? Куклы делать, головки, чтобы не ломались. Я ведь тоже практическая. Но все это еще не готово.*

3 убеждение: Мы знаем, что критические стороны базаровского нигилизма действительно сильны, революционны. Отрицание он воспринимает как действие, а не как пустые слова. Базаров думает о будущем России. Мы не можем такое сказать о Кукшиной. Да, не можем. Кукшина «попала за границу. Она по-прежнему теперь в Гейдельберге и изучает уже не естественные науки, но архитектуру, в которой, по ее словам, она открыла новые законы. Она по-прежнему яхшается с студентами, особенно с молодыми русскими физиками и химиками, не умеющими отличить кислорода от азота, но исполненными отрицания и самоуважения...».

Активизация субъектного опыта (концепция И.С. Ясманской) позволяет учащимся представить себя в ключевой ситуации, описанной в произведении. Поскольку каждый будет представлять себе то, что имело место в его жизни, происходит стимуляция не только воображения, но и активизация жизненного опыта учащихся. Например, при анализе сцены, в которой П.П. Лужин обвиняет Соню Мармеладову в краже денег, учащиеся рисуют (описывают) выражение лица Сони, Катерины Ивановны, Лужина, всех присутствующих на поминках; далее учитель предлагает учащимся представить себя одним из этих героев, постараться ощутить то, что чувствует каждый в этот момент.

Прием «описание с закрытыми глазами» позволяет обратить внимание учащихся на художественные детали текста, чтобы вывести на понимание характера героя, обстоятельств его жизни, глубоко осмыслить символические авторские знаки. Например, закрыв глаза, представить себе комнату Родиона Раскольникова или Сони Мармеладовой и высказать «увиденное» вслух. На стадии «осмысление содержания» важно **получение нового продукта – результата, имеющего прикладную значимость**. Это происходит через **преобразование учебного материала**. Например, после составления (в группах) характеристики женских героинь романа: Элен Курагиной, Марьи Болконской, Сони, Веры Ростовой – учащиеся составляют образ женского идеала Л.Н. Толстого. Есть возможность сравнить со своим, возразить великому писателю. Наташа Ростова не проходит испытание разлукой с князем Андреем Болконским, увлекается Анатоном Курагиным, решается с ним бежать втайне ото всех. Наташа – натура страстная, чувственная, испытывает обостренную потребность любить и быть любимой, молодая, неопытная. Какие бы советы вы дали бы ей? Продукт – советы молодым людям:

1. Не горячись. Импульсивность – удел не столько молодых, сколько глупых.

2. Не спеши с отношениями.
3. Ищи хороших друзей и компанию.
4. Бери правильные советы у правильных людей.

Третья стадия урока – **рефлексия**. Функции стадии: информационная, мотивационная, оценочная. Рефлексия – это самоанализ, самооценка участника образовательного процесса, потребность и готовность ученика зафиксировать изменения своего состояния, определить причины этих изменений. Формирование рефлексии: осмысление учащимися продвижения в направлении поставленных целей и задач, выявление причин ошибок, выполнение заданий, в которых не срабатывает известный способ решения, способность научить другого, прогностическая оценка своих возможностей, составление карты знаний. Уровни овладения навыками рефлексии: припоминание учеником выполненной деятельности (представьте себе, что мы снимали фильм на уроке, а пленка засветилась, давайте воспроизведем нашу деятельность); фиксация границ изученного; выявление своих результатов, способов их изучения; выявление возникающих противоречий, их причин, их разрешение; вербальные формы деятельности; эмоционально – образные способы рефлексии. Рефлексия направлена на осознание учеником пройденного на уроке пути. Классификация рефлексии: рефлексия настроения и эмоционального состояния (цветовое изображение, выбор определенной картины, соответствующего музыкального фрагмента); рефлексия деятельности («письмо самому себе», «телеграмма», «знаю, что знаю, знаю, что не знаю», «лестница успеха», «окно Джохари»); рефлексия содержания учебного материала (незаконченное предложение, подборка афоризма или тезиса); рефлексия достижения цели («я не знал, теперь знаю», «дерево целей», «синквейн»). **Окно Джохари** – модель самопознания, способ работы над собой. Открытая зона: Что я знаю о себе. Скрытая зона: Что другие не знают обо мне. Слепая зона: Что другие знают обо мне, а я не хочу замечать. Неизвестная зона: Что я не знаю о себе. Чрезвычайно важно сформировать у ученика умение правильно оценивать и контролировать себя. Оценочная деятельность побуждает преобразование «недостатков» в позитивные цели; организует обсуждение критериев выполнения каждого (!) задания; отмечает продвижение и др. Пример самооценки монологического высказывания о писателе (с использованием техники «по кругу»): объем высказывания – не менее 4-х предложений – 2 балла; выразительность речи – 2 балла; правильность речи – 2 балла; оригинальность содержания – 2 балла; умение сделать вывод и составить собственную оценку – 2 балла.

Итак, формирование **субъектности** должно происходить на всех стадиях урока. Роль учителя на уроках формирования ученика в субъект особенная:

учитель превращается в фасилитатора – помощника ученика, создающего условия и стимулирующего его личностный рост; в собеседника (на условиях равноправных партнеров, умеет слышать и слушать); в эксперта.

Литература

1. Бабич О.М. К вопросу о субъектности личности. elima.ruroot. elima.ru/articles/?id=499.
2. Батан Л.Ф. Педагогические условия и особенности формирования субъектности в познавательной деятельности учащихся // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - №12. - С. 296 – 302.
3. Башлай Н.А. Литература и ЛСМ. г. Алексеевка. docxopr. ru/data/partner/6/message/C118836r 66972.docx.
4. Зудова С.А. Современный урок: эффективная организация образовательного процесса. pedakademy.ru/konferenciya/201.docx.
5. Кодекс Республики Молдова об образовании от 17 июля 2014 года № 152.
6. Ленгер О.А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы/ Молодой ученый. - 2012. - №11. - С. 440-442. www.moluch.ru/archive/46/5654/
7. Овчарова Р.В., Трофимова Н.С. Субъектность личности как фактор социально – психологической адаптации студентов колледжа. teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/.../ovcharova-trofimova.pdf.
8. Щукина М.А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-razvitiya-subektnosti-lichnosti-v-podrostkovom-vozhraze#ixzz58gvPEELL>.

Б.М. ЭЙХЕНБАУМ И ЕГО РАЗМЫШЛЕНИЯ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Герлован Ольга, доктор филологии, конференциар

Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Рубеж веков XX-XXI обозначился дискуссиями по вопросам преподавания и изучения школьных предметов и, в частности литературы, которые продолжаются и до настоящего времени. Необходимость реформирования школьного литературного образования ни у кого не вызывает сомнения. Проблемы, обсуждаемые академическим сообществом, учителями и общественностью и у нас в стране, и за рубежом, сводятся к следующему: Что изучать в школьном курсе литературы? Зачем, с какой целью изучать? Как изучать? Каковы должны быть результаты этого изучения? Как повысить интерес школьника к книге? Как сделать потребность к чтению нормой жизни? Эти вопросы уже стали «классическими» в дидактике/методике преподавания литературы [10]. Это обусловлено рядом факторов: во-первых, спецификой познания гуманитарного знания; во-вторых, спецификой литературы как учебного предмета, содержащего в себе и эстетический, и познавательный, и миросозерцательный, и аксиологический аспекты; в-третьих, междисциплинарной природой методики литературы; в-четвертых, отношением к средней школе как идеологической площадке.

Б.А. Ланин полагает, что прийти к реальным и качественным изменениям в системе литературного образования возможно только «в открытых и честных обсуждениях, в обращении к современному западному опыту» [7, 17]. К этому следует добавить, что необходимо внимательное, вдумчивое отношение к опыту, взглядам и мыслям наших предшественников ученых, литераторов. В данном контексте примечательной, на наш взгляд, является статья Б.М. Эйхенбаума «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915). Написанная сто лет назад она звучит не только поразительно современно, но и злободневно, для сложившейся в нашей современной школе ситуации с преподаванием и изучением литературы. Уже первые строки статьи констатируют ситуацию нашу, сегодняшнюю, но никак, как бы ни были мы настроены, ситуацию далекого прошлого: «В последние годы много говорили о том, что преподавание так называемой «словесности» в средней школе должно быть подвергнуто коренной реформе» [13, 182].

Целью нашего исследования является анализ и актуализация идей Эйхенбаума с точки зрения их применимости для разрешения современных проблем изучения русской литературы в школе.

Композиционно статья Эйхенбаума состоит из четырех частей и своеобразного введения, где автор задается вопросами, определившими ход его

размышления. Ученый исходит в своих рассуждениях из твердых принципиальных убеждений. Во-первых, «преподавать можно и нужно только то, что служит предметом не запоминания, а усвоения, т.е. изучения, осознания», что соотносится с сегодняшним требованием деятельностного подхода в обучении. Это убеждение обусловило необходимость ответа на логично возникшие вопросы: «В каком именно смысле и почему преподавание «словесности» ведет к усвоению, к осознанию, что именно изучается при этом, на что должна быть направлена работа мысли при чтении художественной литературы...» [13, 183]. Во-вторых, «методика должна стать методологией, чтобы освободиться от догматизма и наполниться новым содержанием», что возможно при условии осознания свойственных ей «предпосылок и их обоснования» [13, 183-184].

В первой части своей работы Эйхенбаум рассуждает о соотношении науки и школьной дисциплины, содержании и функциях школьного учебника. Ученый высказывает суждения, мысли, с которыми нельзя не согласиться и которые обосновываются современными учеными, методистами, учителями. Так, он отмечает, что «преподавание «словесности» в школе так несамостоятельно, так охотно перенимает то, что совершается в школе высшей и в науке» [13,184]. Причем, уточняет ученый, «воспринимается в искаженном, упрощенном и смешанном виде», и приходит к выводу: «преподавание литературы в средней школе сводится к популяризации тех историко-литературных направлений, которые господствуют в науке» [13,184]. Безусловно, в суждениях Эйхенбаума сказалась его позиция приверженца формального метода в литературоведении. Несомненно, преподавание и изучение литературы в школе не может не опираться на науку о литературе, историю литературы и их достижения. Однако, что из научного знания и в каком объеме может и должно присутствовать в школьном курсе литературы, до настоящего времени вопросы чрезвычайно актуальные. Вместе с тем, ученый категорически выступает против изучения литературы на основе «упрощенной передачи научной точки зрения», догматического изложения того, «что на самом деле спорно и подвержено постоянным переменам» [13, 185]. О последнем очень точно заметил М.М. Бахтин: «Истолкование символических структур принуждено уходить в бесконечность символических смыслов, поэтому оно и не может стать научным в смысле научности точных наук». Сегодня в познании художественного явления мы исходим из формулы М.М. Бахтина о специфике гуманитарного знания: «Пределом точности в естественных науках является идентификация ($a = a$). В гуманитарных науках точность — преодоление чуждости чужого без превращения его в чисто свое (подмены всякого рода, модернизация, неузнание чужого и т. п.)» [2, 185].

Эйхенбаум обращает внимание на то, что учебник по литературе должен отличаться от учебников по другим школьным предметам, поскольку основной материал по литературе невозможно поместить в учебник. Особенность изучения литературы, по Эйхенбауму, состоит в том, что «прежде всего должен быть *живо воспринят* и во всей полноте самостоятельно усвоен художественный образ, а это не может быть сделано по учебнику». А между тем, отмечает автор, «выучивание учебника стало «методом» изучения литературы», а «самая основа предмета – самостоятельное восприятие и усвоение стиля – стала считаться несущественной» [13, 186]. Приходится признать, что практически ничего не изменилось с момента, когда написаны были эти строки. Существующие краткие изложения литературных произведений, схемы, таблицы, материалы учебников не только выхолащивают живое звучание произведений, но и способствуют стандартизации мышления школьника, блокировки собственного восприятия, чувства, взгляда по отношению к художественному явлению. Изучение литературы сводится к усвоению неких «истин» о произведении, однако это противоречит самой его сути, как явления многомерного. Эйхенбаум не случайно акцентирует внимание на «самостоятельном усвоении» как основе изучения литературы, поскольку восприятие, усвоение художественного феномена лежит во внутреннем мире учащегося и без самостоятельного чтения невозможно его постижение, проникновение в мир этого явления. Безусловно, это осознается современной методической наукой, предлагаются различные практические пути решения, однако они пока не дали искомого результата.

Во второй части статьи Эйхенбаум говорит о том, к чему привело изучение литературы в средней школе в результате заимствований направлений из историко-литературной науки. Главный результат – «обесценили изучение самого текста», школьное изучение литературы попало «в методологический тупик» [13, 192]. Литература превратилась в отражение «типов», исторический «документ», «поучительные памятники». Ученый убедительно демонстрирует это на материале того, как изучается в школе «Шинель» Н.В. Гоголя, «Записки охотника» И.С. Тургенева и к чему это привело. «С одной стороны, отсутствие самостоятельного текстуального усвоения привело к искажению и упрощению художественных образов, к неполному их охвату, к выделению частных вне целого или, наоборот, к обобщению деталей; с другой – штудирование учебников познакомило учеников с некоторыми историко-литературными терминами, которые не могут быть для них ясны, а между тем предлагают нечто вроде готового обобщения и тем самым отклоняют их от подлинной работы над текстом», - пишет ученый [13, 190]. Проведенный анализ состояния изучения литературы в школе дал

основание Эйхенбауму утверждать необходимость пересмотра принципов изучения литературы в средней школе, а затем постановки вопроса о методах ее преподавания.

В третьей части статьи ученый определяет два фактора, которые обуславливают возможность литературы являться школьным предметом: 1) обладание «самостоятельной значимости или несводимости < к другим предметам>»; 2) обладание ценностью «своеобразного, никаким другим предметом не восполняемого знания» [13, 196]. По мнению Эйхенбаума, именно непонимание особенности литературы как предмета, специфики ее познавательной ценности привело к тому, что литература стала «средством для ознакомления учеников с жизнью той или иной эпохи, с переживаниями и настроениями поэта, для воспитания в учениках <...> сознательного отношения к предстоящей деятельности, развития нравственных основ и проч.» [13, 199]. Ученый, как представитель формальной школы, полагает, что «это все «посторонние вопросы» для преподавания литературы, и заявляет, что «литературу можно изучать в средней школе только в том случае, если в самом художественном творчестве видеть <...> особый, и именно ему свойственный способ познания мира» [13, 199]. Эйхенбаум пытается «обратить учителей» к тому, что представляет литература, - художественному творчеству. Не со всем сказанным Эйхенбаумом можно и должно согласиться, поскольку литературное произведение – это, прежде всего, высказывание кого-то о чем-то, постигая, осознавая, которое мы открываем для себя другого и тем самым познаем и самое себя. «Всякий истинно творческий текст, - отмечает М.М. Бахтин, - есть в какой-то мере свободное и не предопределенное эмпирической необходимостью откровение личности» [2, 301]. В этом как раз и проявляется познание мира в широком смысле этого слова. Однако, литературовед совершенно прав в том, что художественная литература обладает особой познавательной ценностью.

Далее он потрясающе ясно, доступно поясняет, в чем состоит этот особый способ познания: «Здесь перед нами не самый мир, не та или иная область явлений внешнего мира, а уже продукт воображения. Между жизнью и нами вырастает что-то новое – символ, образ – и вот это является предметом изучения» [13, 199]. В четвертой части Эйхенбаум высказывает свое видение того, как нужно «строить изучение литературы в средней школе». Основой методики, по мнению Эйхенбаума, должно являться «пристальное изучение текста», «а методология должна исходить из убеждения в том, что образы каждого поэта составляют не просто сумму, не просто собрание, но **систему, подчиненную художественному замыслу как целому**» [13, 203]. Главное методологическое требование, которое должно определять изучение

литературы в средней школе, состоит, по Эйхенбауму, в том, что «должен быть усвоен **стиль** художника, т.е. ... **система** его образов, при помощи которой выражается та или другая художественная истина» [13, 200]. В качестве основного методического принципа ученый выдвигает требование обязательного чтения текста произведения в классе, «хотя бы по частям», потому что никакой пересказ, никакая «характеристика» не могут заменить текста» [13, 202]. И далее: «Работа должна слагаться из чтения текста с попутными остановками, из беседы учителя с учениками после прочтения и из докладов, которые составляются учениками на основе проработанного материала» [13, 202]. Обозначенный Эйхенбаумом методический принцип соотносится с таким современным подходом к анализу текста, как «медленное чтение» или «чтение вслед за автором», и имманентным анализом произведения. К сожалению, и в наше время ни техника «медленного чтения», ни имманентный анализ не имеют общепризнанной практики при изучении литературы в школе. Бесспорно, реалии сегодняшнего времени иные, чем 100 лет назад, иной сегодня и учитель, и ученик. В век информационных технологий учителю все сложнее и труднее заинтересовать и мотивировать ученика прочитать художественное произведение. Должен быть высказан такой аргумент, который обусловит желание ученика, его стремление обратиться к тому или иному произведению. Он должен понять, зачем ему нужно обратиться к художественному слову прошлого или современника, чем обогащается его жизнь через соприкосновение с ним. По Эйхенбауму, ученик должен почувствовать, что «... в искусстве есть знание и ... потому усвоить образы поэта – значит через его душу коснуться самого духа истины» [13, 204].

Работа с текстом на уроках литературы должна стать приоритетной и основной, а чтение и изучение художественного произведения должен стать процессом нераздельным, внутренне цельным. Внимательное, вдумчивое чтение уже включает в себе элементы анализа, размышления по ходу развития сюжета, характеров героев, позиции автора и т.д. Более того, без организации процесса чтения невозможно говорить о реализации одной из базовых целей преподавания литературы в школе – формирования квалифицированного читателя. Необходимо отметить, что раздельное рассмотрение идейно-тематического содержания вне художественных средств его выражения, по мнению Ю.М. Лотмана, создает «ложное представление о литературе как о способе длинно и украшено излагать те же самые мысли, которые можно сказать просто и кратко» [9, 10]. Метод школьного анализа художественного произведения, заданный учебниками, по верному замечанию М.Л. Гаспарова, как «перечень разрозненных наблюдений в последовательности: тема, идея, художественные особенности», не может, на наш взгляд, способствовать

адекватному изучению литературы. «В том, как автор рассказывает эти события, каким языком, каким тоном, как выбирает слова, как строит сцены, описывает ли он сцены или дает краткое изложение их итогов, приводит ли он непосредственно дневники или диалоги своих героев или просто знакомит нас с протекшим событием, - во всем этом сказывается тоже художественная разработка темы...» - писал Л.С. Выготский [4, 177].

«Грамотный» читатель, которого должна бы в идеале «готовить» школа, должен уметь понимать язык каждого произведения и каждого автора как язык до определенной степени «чужой». Внимательное и вдумчивое отношение к такому «чужому» языку должно способствовать толерантности и умению понять и собеседника и оппонента», - справедливо отмечает К. Поливанов в статье «Школьная судьба словесности» [10]. Он совершенно замечательно определил роль школьного курса литературы в создании «универсального «языка» - языка, на котором люди разных поколений, разного жизненного опыта и различных вкусов могут общаться, понимая друг друга», поскольку «единицами языка, на котором мы говорим, думаем, пишем, являются не только слова в их обычном понимании и устойчивые обороты, но и образы и идеи» художественных произведений [10].

Сегодня со всей очевидностью встает вопрос о синтезе языка и литературы при изучении и преподавании этих дисциплин в школе. Объективное понимание художественного текста может быть достигнуто только через рассмотрение «взаимодействия языковых и поэтических механизмов» (С.А. Шаповал), о чем писали и В.В. Виноградов, Л.В. Щерба, Ю.М. Лотман и др. Современные негативные тенденции школьного образования диктуют необходимость внедрения интегративного подхода в преподавание русского языка и литературы. И в этом процессе огромная роль отводится ученым-филологам, ученым-дидактам, которые должны четко обозначить области интеграции языка и литературы и раскрыть возможности перенесения их логики на образовательную почву, что позволит уйти от механического объединения языковых и литературоведческих аспектов изучения художественного произведения [12].

Представляется, что наша рефлексия по поводу идей и суждений Эйхенбаума позволила продемонстрировать, что ничего лучшего нельзя предложить школе в постижении художественного текста как читать и размышлять над прочитанным. Проблема того, как выстраивать этот процесс, это уже предмет совершенного другого исследования.

Литература

1. Айзерман Л.С. Литература в старших классах: Уроки и проблемы. М.: Просвещение, 2002.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
3. Букарева Н.Ю., Лукьянчикова Н.В. «Жива ли «вечно живая» классика в современной школе и созвучна ли ей современная литература?»: проблемы и решения //Литература в школе. 2017, № 5. С. 41-43.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. Минск: Современное слово, 1998.
5. Гаспаров М.Л. Избранные труды. Т. 2. О стихах. М.: Языки русской культуры, 1997.
6. Граник Г.Г., Бондарко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. М.: Художественная литература, 1996.
7. Ланин Б.А. Актуальные проблемы методики преподавания литературы //Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум /Автор-составитель Б.А. Ланин. 3-е изд. М.: Эксмо, 2007. С. 10-17.
8. Леонов С.А. Речевая деятельность на уроках литературы в старших классах: Методические приемы творческого изучения литературы. М.: Флинта: Наука, 1999.
9. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
- 10.Поливанов К. Школьная судьба словесности - http://www.russ.ru/ist_sovr/sumerki/20001012_poliv.html
- 11.Тюпа В.И. Аналитика художественного (введение в литературоведческий анализ). М.: Лабиринт, РГГУ, 2001.
- 12.Шаповал С.А. Проблема отбора предметного содержания учебных задач для образовательной области «Филология» - <http://www.philology.ru/marginalia/sshapoval1.htm>
- 13.Эйхенбаум Б. О принципах изучения литературы в средней школе // Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум /Автор-составитель Б.А. Ланин. 3-е изд. М.: Эксмо, 2007. С. 182-204.

ВИЗИТНАЯ КАРТОЧКА КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ.

Гуня Рина, учитель русского языка и литературы
МОУ «ТСШ № 4»

Учитель литературы в современной школе ставит перед собой сложнейшие задачи: в условиях использования новейших информационных технологий привлечь учащихся к изучению литературы, помочь найти в ней ответы на вопросы, волнующие людей во все времена, показать важность литературы в деле становления истинно образованного и интеллигентного человека. Сегодня эти задачи очень сложны, так как в распоряжении школьников ресурсы интернета, аудиокниги, кинофильмы, литературные произведения в кратком изложении, анализы текстов сомнительных авторов и другие «источники прогресса», заменившие им чтение классики в полном объёме.

В корне меняется роль учителя, который сегодня должен выступать как консультант, координатор и помощник в том, чтобы учащиеся мотивированно и осмысленно занимались поиском необходимой информации, освоением, осмыслением и переработкой её самостоятельно в той форме, которая для них наиболее приемлема. Все эти важные навыки будут необходимы для применения их в дальнейшей учебной и практической деятельности.

В многолетней педагогической практике пытаемся обеспечить успешность каждого учащегося в обучении, соблюдая личностно-ориентированный подход. Работая много лет в спортивных классах, пришли к выводу, что этот подход особенно ценностно значим, так как учащиеся практически целый день заняты на тренировках, а изучать материал им приходится в том же объёме, что и ученикам обычных классов. Здесь на помощь учителю приходят различные современные технологии обучения, учитывающие индивидуальные способности ребёнка при изучении нового материала, и выбор того уровня усвоения, который наиболее понятен ему и доступен.

В данной статье попытаемся представить, как можно использовать приём составления визитной карточки при изучении биографии и творчества писателя или поэта. Обращение к изучению биографии писателя или поэта на уроке литературы всегда предваряет знакомство с его произведениями. Невозможно глубоко оценить и проанализировать текст, не зная личности самого автора, социальной среды, окружения, в которых воспитывался и рос писатель, жизненных и семейных ценностей, его приоритетов и мировоззрения. При знакомстве учащихся с жизнью писателя нужно увидеть в нём живого человека, а не абстрактный субъект из прошлого, поэтому ни один такой урок не проходит без наглядных пособий: наборов фотографий, книг с иллюстрациями,

альбомов с портретами писателей и поэтов, вырезок из журналов и др. А вот составление визитной карточки – это новая для учащихся форма подачи материала на уроке.

Визитная карточка (визитка) – традиционный носитель контактной информации о человеке или организации. Изготавливается из бумаги, картона или пластика небольшого формата [5]. Используем это понятие в применении к «литературной» визитке, которая отличается от традиционной тем, что она должна резюмировать самое главное о жизни и творчестве прозаика, поэта или литературного персонажа. Такая визитка может быть классической (содержать краткие биографические данные и сведения о произведениях), цитатной (акцент делается на высказываниях самого автора о себе или высказываний о нем), юмористической (в шутливой форме обыгрываются сведения из жизни автора).

Условием использования данного приёма, на наш взгляд, является изучение большого объема информации, но подобную работу проводим со старшеклассниками, так как у них уже есть опыт в изучении обширной информации, её систематизации, классификации и подаче.

В качестве примера приведём этапы работы над биографией с использованием данного метода.

1. В центр листа помещаем портрет изучаемого автора с указанием дат рождения и смерти, полных ФИО, иногда псевдонимов.
2. В левом верхнем углу располагаем сведения о близких родственниках писателя, оказавших на него особое влияние.
3. Нижний левый угол отводим для фактов об образовании, приоритетов в чтении, философских воззрений автора.
4. Правый верхний угол посвящаем материалам по творчеству.
5. Нижний левый – событиям, связанным с наградами, полученными при жизни и после смерти, кончиной, местом захоронения, памятникам и т.д.

Хочется отметить, что все это очень индивидуально и алгоритм работы зависит от личности и творческого мышления учащегося и учителя. Он может вносить в визитную карточку факты, которое при изучении ему больше всего запомнились или взволновали.

Примеры оформления визитной карточки включают в себя использование текста, рисунков, графических изображений, схем и т.д. Всё зависит от фантазии учащегося. Так, например, говоря о детских годах, семье М. Булгакова, М. Цветаевой, учащиеся изобразили солнце, подразумевая тем самым самое светлое, теплое и счастливое время в жизни писателей, рассказывая о женитьбе Булгакова, Цветаевой, Ахматовой нарисовали обручальные кольца и под ними поместили информацию о браках и отношениях этих авторов; говоря о пребывании В. Маяковского и А.

Солженицына в местах лишения свободы, изобразили тюремные решётки; написанные и изданные сборники А. Ахматовой и М. Цветаевой были нарисованы в виде книг с указанием названий и годов выпуска. Следующим этапом является демонстрация своих работ и их защита перед классом, ответы на вопросы учащихся и учителя.

В данной работе проявляются творческие способности учащихся. А форма подачи материала позволяет выделить, сформулировать в лаконичной и схематичной форме необходимую информацию. Большой объём подробной информации никогда не запоминается, а остаётся самое важное и яркое после изучения творчества. Поэтому такой вид работы и делает знакомство с биографией ярким и незабываемым событием для учащегося, так как в создание этой визитной карточки он вкладывает свои знания, умения и способности творчески и креативно мыслить, рассуждать, изображать.

Литература

1. Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
2. Зинин С.А. Литература. 10-11 класс. Методические рекомендации по использованию учебников. М.: Русской слово, 2012.
3. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Современный урок. Часть 1: Научно-практическое пособие для учителей, методистов, руководителей образовательных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов- н/Д: Изд-во «Учитель», 2006.
4. Личностно-ориентированный подход в обучении.
<https://studfiles.net/preview/5842044/>
5. Словари и энциклопедии на Академике. <https://dic.academic.ru/searchall>

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Делемарская Валентина, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей им. М. Коцюбинского, г. Кишинёв

Основу личности, способной ориентироваться во все возрастающем потоке информации, составляет познавательная самостоятельность. На уроке русского языка учащимся было предложено составить перечень советов для коллег: что нужно сделать для того, чтобы «учиться с увлечением». Они подчеркнули, что нужно выработать трудолюбие, усидчивость, а также пришли к выводу, что необходимо сначала понять, а потом учить материал. Напомнили о пользе чтения, развития познавательных навыков, попробовали поделиться своим опытом в изучении материала по русскому языку. Такой вид работы позволил выявить особенности в отношении к учёбе учащихся, прийти к определённым выводам о познавательном интересе не только к предмету Русский язык, но и ко всему учебному процессу.

Рассмотрим **компоненты познавательной деятельности**, это:

- **мотивационный компонент;**
- **содержательно-операционный;**
- **волевой.**

Наиболее существенным из них является мотивационный, так как проявление самостоятельности в познавательной деятельности напрямую связано с ее **мотивом**. Познавательная активность – качество деятельности, в которой проявляется, прежде всего, отношение ученика к предмету и процессу деятельности, на первое место следует поставить **формирование у учащихся положительных мотивов учения**.

Знание и учет психологических особенностей учащихся позволяют нам правильно выстроить нашу учебно-воспитательную работу в классах, поэтому каждый учитель должен знать эти особенности и учитывать их в работе с детьми. Необходимо учитывать особенности интеллектуальной активности.

1. Проявлением интереса учащихся в учебном процессе является их интеллектуальная активность, о которой можно судить по многим действиям. Самостоятельно заданный вопрос выражает поиск, активное стремление найти первопричину.
2. Инертный, равнодушный к учению ученик не задает вопросов, его интеллект не тревожат нерешенные вопросы:

А) Это он не достал тетрадь к уроку, не поднял руку, не выявил желания отвечать. Б) Это он не провёл дома работу над ошибками в проверенных учителем упражнениях. В) Если его не спросить, то он и не подымет руки. Так и просидит весь урок. Г) Ему и не понять, как это «учиться с увлечением»?

Показателем интеллектуальной активности являются **стремления учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности**, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения. На предложения учителя в вопросительной форме («Кто хочет...?», «Кто может...?») всегда отвечает («Можно я?»).

Что же можно предложить для развития познавательной деятельности учащихся? Необходимо создать «прецедентное поле», вспахать поле приобретённых ранее знаний.

1. Иллюстративный метод развивает воображение. На изученных ассоциациях, слабый ученик может провести работу по картинке исходя из его мировоззрения, поступков, небольшому жизненному опыту, составить предложение. Потом надо ввести грамматическое задание.
2. Уместно ввести опережающее задание, которое сильный ученик подготовил дома. Это может быть карточка с хронологической таблицей, защита двучастного дневника, небольшое сообщение, подготовленное самостоятельно учеником. Помочь ученику войти в изучение темы, показав, что материал доступен для восприятия, частично знаком. Материал учебника интегрирован на развитие общей коммуникации.

Показателем интеллектуальной активности, сопутствующей интересу школьников, является их **активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений**.

Познавательный интерес никак не может остаться только в рамках изучаемого параграфа, с предложенными правилами грамматического материала, он может способствовать стремлению, глубоко проникнуть в познание. Мы на одном из уроков говорили о приобретении полезных привычек. Приобретение привычки систематически выполнять домашнее задание приводит к познавательному интересу, он превращается в метод познания нового, а познание нового доказывает высокий уровень его развития. Если ученик для ответа опирается на свой жизненный опыт, наблюдения и впечатления, на некоторые отрывочные примеры, особо запомнившиеся случаи из жизни, то подобные проявления активности учащихся также свидетельство познавательного интереса, но другого, менее высокого уровня, у него уже есть свой «поле» знаний, на него и надо опираться.

Интеллектуальная активность школьника выражается еще одним очень ценным для интереса показателем: **стремлением поделиться с другими (товарищами, учителем) новой, свежей информацией**, почерпнутой из различных источников за пределами обучения.

На лицейских методических семинарах мы говорили об оценивании, как промежуточном, так и итоговом. Такого ученика надо «похваливать», он не может дожидаться конца урока и услышать оценку его знаний, сникнет и перестанет двигаться вперёд. Его нужно оценивать постоянно, увеличивая интервал оценивания.

3. Необходимо научить ребёнка работать с учебником. Учебник - тот справочник, который на данном этапе обучения должен стать «палочкой-выручалочкой» во всех отношениях. Тему объясняю не сразу. Работа с эпиграфом, основными ключевыми фразами, составлением словаря по изучаемой теме, составление различных шпаргалок занимает немного времени, но в итоге помогает решить многие как грамматические, так и синтаксические задачи. Упражнения учебника формируют познавательные навыки по этапам от простого к сложному - усвоению правила новой темы. Система работы с учебником развивает ровное, спокойное, устойчивое отношение к предмету.

4. Полезно применить игровые методы. Перекрёстный опрос при проверке знаний грамматических правил урока. Можно задать «верные» и «неверные» вопросы, составить концептуальное колесо. Рисуем два круга. В центре урок, его тема, а по кругу изученные в нём этапы. Можно, исходя из темы урока, попросить ученика в этом колесе показать все грамматические орфограммы, над которыми он работал дома.

Провести игру «жокей и лошадь», так её называл Ян Амос Каменский. Когда класс разделён на две группы «лошадей» и «жокеев». При изучении любой грамматической темы можно в руки «жокеев» вложить вопрос, который он задаст, а в руки остальных вложить верные и неверные ответы. При опросе каждый «жокей» должен собрать свой табун. Игра «Ассоциация» поможет слабому ученику на предложенном ряде слов изученной на прошлом уроке темы, подготовить самостоятельный ответ. Или же «ассоциативный» ряд можно составить при изучении новой темы, с целью оживить начало урока.

5. Постоянно провожу межпредметную связь, стараюсь связать все ниточки знаний ученика в один клубок, при этом очень важны эмоциональные проявления.

Передо мной стоит цель - увидеть лица, раскрепостить учеников, заинтересовать, помочь раскрыться. Наиболее ярко выражают учащиеся эмоции интеллектуальной радости. Практика показывает, что ребёнок обязательно будет весь урок «с учителем», если он вовлечён в учебный процесс.

6. Часто использую эвристический метод. «Эвристический» метод не для учителя, он для ученика. Это целая система педагогики сотрудничества. Творческие задачи, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом,

формируют новые стратегии и тактики решения новых задач. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задач.

При постановке серии вопросов:

- постоянно снижать уровень проблемности вопросов;
- интересно их формулировать;
- стимулировать как логические, так и интуитивные мыслительные процессы;
- разбить задачу на подзадачи, этапы.

Например, при изучении темы «переходные и непереходные глаголы» рисуем пешеходный переход, учимся переносить действие на предмет по пешеходному переходу. Иллюстративный метод развивает воображение. Решаем фонетические задачи, используем игровой приём «лингфонный кабинет», виртуальное посещение которого, при закрытии рукой ушей, помогает чётко услышать звуки, как гласные, так и согласные. Можно услышать зависимость правописания приставки от последующего звонкого или глухого согласного. Синтаксические упражнения выполняю, применяя метод «складывания листочка». По граням складывания учимся ставить запятые, при изучении темы «причастный и деепричастный оборот», «обособленные члены предложения», учимся составлять формы одного и того же предложения. Показываю речевые возможности распространённого и нераспространённого предложения. Составляем карточки для взаимопроверки, рисуем родовое древо, готовим опорные таблицы, практикуем презентации на уроке, ролевые игры, дидактические игры.

Во время урока, когда необходимо показать чей-то образ: может «зайти» литературный герой, учёный, первооткрыватель, мой коллега - учитель, который обязательно поможет ответить на поставленный перед учеником вопрос, провести межпредметную связь. Конечно, для такой работы нужно предварительно подготовить учеников.

Уходя с урока, ребёнок все знания, которые он вспомнил, приобрёл, впитал благодаря различным ассоциациям, умело поставленным учителем вопросам, посчитает своей заслугой – это и будет для него эврикой. Он может учиться, он говорит на уроке. Возможно, сегодня на уроке только один ответ прозвучал из его уст, но он работал с источником: выразительно прочёл цитату, он работал по карточке, был у доски – очень старался - его хвалили. Тема урока ему близка. Завтра он с интересом будет приобретать новый виток знаний. Мысль о том, что он может обогатить себя новыми знаниями, не даёт ему покоя. Ребёнок начинает учиться с увлечением. Устойчивый и достаточно глубокий интерес обычно помогает преодолеть трудности, попробовать

различные пути для разрешения сложной задачи. Ученик начинает понимать, что у него велики стремления к завершенности учебных действий.

В каждом классе постепенно выделяются конкретные типы отношения детей к учению, на которые, прежде всего, следует ориентироваться учителю. Поможет раскрыться ребёнку на уроке и проблемный диалог.

Необходимо учитывать, что существуют общие закономерности действия интереса в обучении. Один ученик может «взять себя в руки» и выполнить то, что он задумал, а другой предпочтёт развлечения делу.

Во-первых, существует **зависимость интересов учеников от уровня и качества их знаний**. Она зависит от того насколько сформирована умственная деятельность. То есть, чем больше знаний он накопил по данному предмету, тем больше желаний учиться приобретать их дальше.

Во-вторых, существует **зависимость интересов школьников от их отношения к учителям**. С интересом учатся у тех педагогов, которых любят и уважают.

Знания, которые ученики получают на уроках, подготавливают к развитию личностно - ориентированной позиции. Не только на уроке, но и в жизни надо научить «Учиться с увлечением».

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М: Педагогика, 1991. Источник: <http://murzim.ru/nauka/pedagogika/28955-razvitie-samostoyatelnosti-kak-osnova-motivacionnogo-potenciala-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti.html>
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1. М.: «Педагогика», 1982.
3. Материалы статей ИНЕТА.
4. Преподавание. От теории к мастерству. Раздел: Дидактика М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с. – ISBN 978-5-91447-018-7.
5. Соловейчик С.Л. Учение с увлечением. Роман. М.: «Детская литература», 1976.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Б.Л. ПАСТЕРНАКА В ЛИЦЕЙСКОМ ЦИКЛЕ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ.

Захария Анастасия, учитель¹

Полина Табурчану, доктор филологии, конф.²

¹Теоретический лицей им. М. В. Ломоносова, г. Оргеев

²Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

В учебных заведениях Республики Молдова с русским языком обучения предмет «Русский язык и литература» занимает одно из ведущих мест. Русская литература приобщает школьников к нравственно-эстетическим, национальным и общечеловеческим ценностям, выражая духовные ценности не только русского, но и других народов, формируя гражданское сознание личности, укрепляя и делая гармоничными межнациональные отношения.

Литературное образование в 12 классе определяется изучением литературы XX века. Следует учитывать исторические особенности данного времени, попытки установления „нормативизма” советской литературы после Октябрьской революции 1917 года, а также уделить особое внимание такому значимому пласту духовной культуры России как „задержанная литература”, „возвращённая литература”, „литература русского зарубежья”. Художественные тексты, жизнь и деятельность писателей способствует воспитанию нравственной и эстетической культуре учащихся. Компетенции куррикулума ориентированы на формирование у учащихся целостного объективного представления об исторических катаклизмах и социальных потрясениях XX века. „Таким образом, может быть осуществлена и одна из важнейших целей завершающего этапа лицейского образования – формирование у старшеклассников способности самостоятельно анализировать художественный текст и самостоятельно его оценивать с точки зрения современности” [7, 12]. В настоящее время главное стратегическое направление развития системы школьного образования в Республике Молдова направлена на „обеспечение прочного развития воспитательной системы с целью формирования целостной, активной, социальной и творческой личности” [8]. Преподавание литературы в школе предполагает усиление нравственного, эстетического и эмоционального воздействия произведения на читателя-школьника, воспитание самосознания и самостоятельности учащихся, развитие читательского восприятия. При изучении в школе творчества Б.Л. Пастернака в школе, можно реализовать работу в названных направлениях.

Б.Л. Пастернак – один из крупнейших поэтов и писателей прошлого столетия, „художник глубокого духовного напряжения, живущий большими культурными интересами. Он впустил в свои книги мир со всеми его обыденными реалиями, с его радостями и печалью, впустил и запечатлел на

веки саму жизнь” [3]. Незаурядная личность писателя продолжает оставаться объектом исследования как российских, так и зарубежных авторов, а к главному труду всей жизни Пастернака, роману «Доктор Живаго», историки обращаются как к символу культурно-идеологической борьбы в годы Холодной войны.

В методических работах, посвященные творчеству писателя, отмечается сложность изучения творчества Бориса Пастернака в школе. Исследователи обращают внимание на сложную ассоциативность художественных образов, метафоричность, особенности стиля и языка его лирики, но проблема не только в сложности его поэтики, но и в глубине, динамики мысли, так как своеобразие большинства стихотворений определяется решением глобальных философских, мировоззренческих вопросов. Пастернака называют „элитарным поэтом”, сложным и непривычным, для восприятия которого нужно напрягать зрение и слух, мысли и чувства [1, 2].

Лирика Б.Л. Пастернака не рассматривается в гимназическом цикле школ Республики Молдовы, так как его расценивают как слишком „непонятного” поэта для школьников. Куррикулумом по Русскому языку и литературе для X-XII классов предусмотрено 4 часа на изучение творчества и жизненного пути русского писателя [7, 23]. В основном акцент ставится на поэзии Пастернака и её своеобразии, также рассматриваются стихотворения их цикла Живаго, однако сам роман по программе не изучается.

Обязательными для рассмотрения являются стихотворения: «Снег идет», «Во всем мне хочется дойти...», «Никого не будет в доме...», «Нобелевская премия»; из цикла «Стихотворения Юрия Живаго», а также по выбору: реальный профиль – 1 стихотворение, гуманитарный – 2. Роман «Доктор Живаго» относится к „возвращённой” литературе, однако он изъят из программы лицейского цикла, затрагивается лишь цикл «Стихотворения Юрия Живаго».

Учебник 12 класса для лицеев с русским языком обучения, авторами которого являются Р.Ф. Горшкова, Т.Г. Черных и Л.И. Демченко, предоставляет лицеистам 9 страниц на ознакомление с личностью и творчеством Бориса Пастернака [6, 72-81]. Учащимся предлагается познакомиться с параграфом „искусство активного понимания поэзии Бориса Пастернака” [6, 72], поэта чрезвычайно сложного для полного понимания всех граней его исключительно своеобразного дарования. Авторы учебника называют поэта: „гением строки, творцом самоценных метафор, ювелиром, антикваром, превращающий жизнь в особый каталог метафор, в россыпь предметов, сентенций” [6, 72]. Пастернак уводит читателя в свой метафорический мир, показывает сиреневую ветвь после дождя („намокая

воробышком сиреневая ветвь”), чарующие капли („у капель – тяжесть запонок”), затрагивает извечные темы („Ты - вечности заложник / У времени в плену”). Далее учебник предлагает познакомиться и проанализировать стихотворение «Зимняя ночь» (цикл стихотворений «Юрия Живаго»), рассмотрев различные подходы к осмысливанию образа свечи в данном стихотворении. Затем учащимся предлагаются вопросы о самом близком по духу стихотворении и в чём главное достоинство поэзии Пастернака, по их мнению. Только вслед за этим даётся информация о жизненном и творческом пути поэта, о его нелёгкой судьбе и чувствах поэта, которые он выразил также в стихотворении «Нобелевская премия». После уделяется внимание книге Пастернака «Сестра моя – жизнь» напоминающей необычайнейший любовный роман, поражающий грандиозностью метафор и мощью союзника влюблённых – природы. В стихотворении «Во всём мне хочется дойти до самой сути» (1956) у Пастернака даже самые отвлечённые философские вопросы получают образное воплощение и становятся олицетворением вечных истин. Поэт в стихотворении вносит „дыханье роз” и мяты, „луга, осоку, сенокос, грозы раскаты”. Завершающий урок учебник предлагает также посвятить стихотворениям Живаго, а точнее «Гамлет» и «Гефсиманский сад». В учебнике особое внимание уделяется изучению лирики и поэтического мира Б.Л. Пастернака.

При изучении творчества писателя предлагается тематическое планирование. Первый урок может называться «Жизнь и творчество Бориса Пастернака» и включать описание исторической эпохи в которой жил поэт и его биографию. Этап усвоения новых знаний требует от учителя творческого подхода, вариации различных приемов, поиска своеобразной формы. Второй урок, несомненно, затрагивает искусство активного понимания поэзии Пастернака и его заголовки может звучать: «Лирика Бориса Пастернака». На занятии следует уделить внимание и своеобразию метафорического мира поэта, его крылатым выражениям и живым вечным образам. Третий урок следует посвятить обзорному изучению романа «Доктор Живаго» на базовом уровне. Заключительный урок «Анализ стихотворений «Гамлет» и «Гефсиманский сад» может быть посвящён раскрытию смысла стихотворений и их внетекстовым связям, узнать, „как живут стихи”, как рождается их смысл, как он расширяется и преобразуется, пересекаясь со смыслами прозаической части романа и с широким контекстом евангельского восприятия жизни поэта и христианской культурной традиции.

Роман «Доктор Живаго» Пастернака может быть изучен в лицейском цикле в составе факультативного курса, который представляет собой необязательный учебный курс, включающий дополнительные произведения в целях углубления

знаний учащихся. Факультативные занятия способствуют формированию разносторонних интересов, критического мышления, объективному самостоятельному анализу, творческому развитию учащихся. Обязательным условием факультатива является добровольная группа от 15 до 25 человек и одобрение выбранного содержания учебного курса министерством образования. На факультатив выделяется 35 часов в год, по 1 уроку в неделю, также ведётся журнал занятий. Существенным плюсом подобного курса является выгодное соотношение количества учеников и заинтересованности в предмете, в данных условиях учитель может в большей мере находить личный подход к ученикам, учитывая их способности и индивидуальные особенности. Изучение романа «Доктор Живаго» в составе факультативного курса призвано расширить знания учащихся о литературном процессе начала XX века, познакомить учеников со сложной судьбой Нобелевского лауреата Бориса Пастернака в переплетении с неоднозначным восприятием его основного произведения. Писатель считал создаваемое произведение очень личным: „Это проза моего времени, нашего времени и очень моя” [5, 90].

«Доктор Живаго» – своеобразная духовная автобиография. Центральным лейтмотивом является драма христианской личности, которая раскрывается в судьбе Юрия Живаго, вольно или невольно отождествляемого с Христом, являющимся центром всей христианской истории человечества. По аналогии человек у Пастернака становится центром, вокруг которого вершится реальная история. Писатель считает, что роль человека, роль истинного христианина аналогична роли художника–творца, который не может вмешаться волевым образом в ход истории, но вносит в этот мир свой идеал христианского жизнепонимания. Переживаемая пастернаковским героем „драма”, оказывается, при всем внешнем несхождении, ничем иным, как новым воплощением сакрального сюжета, изложенного в Евангелие, и этот ее глубинный смысл раскрывается в его стихотворениях. Живаго сознательно принимает уготованный ему „распорядок действий”, ведущий к снижению в романе его „ролевого” облика и, в конечном счете, к физической гибели (что само по себе уже отсылает к евангельскому повествованию). Подтверждением этому служит и то, что картина гибели и забвения, достигающая своего апогея в предпоследней, шестнадцатой части романа, раскрывает свой истинный смысл в качестве вневременного мистического акта искупительной жертвы в последней главе – в стихах доктора Живаго. Нужно отметить и тот факт, что, по замыслу автора, поэтическая тетрадь Юрия Живаго повторяет основные моменты развития фабулы романа, суть, вторично „проигрывая” (уже несравненно явственнее) евангельское предание. Из 25 стихотворений, завершающих роман «Доктор Живаго», шесть написаны на сюжеты

канонических Евангелий. Таким образом, библейские мотивы в романе (а Библию Пастернак называл „записной тетрадью человечества“) представлены большей частью в его лирическом пласте. Поэтому в романе «Доктор Живаго» воплотились как нравственный идеал евангельского учения, так и символический план образа Христа, связанный с победой над смертью и всемирным злом. Таким образом, все события романа, образы всех персонажей проецируются на евангельское предание и сопрягаются с вечным: будь то явный параллелизм жизни доктора Живаго с крестным путем Спасителя, судьбы Лары с судьбой Магдалины, Комаровского – с дьяволом, или же «загадка жизни, загадка смерти», над тайным смыслом которой бьется автор «Доктора Живаго». В конечном счете, Пастернак разгадывает «загадку смерти» через жизнь в истории-вечности и в творчестве. Перспектива Вечности наиболее остро открывается в стихотворениях Юрия Живаго, посвященных дням Евангельских событий и ощущению незримого, но постоянного присутствия в человеческой жизни Бога. В прозаическом же тексте Божественная реальность не передается открыто, но о ее постоянном присутствии в реальности земной говорят те эпизоды, в которых совершается какое-либо „чудо“, которое героям часто кажется внезапным, неожиданным, маловероятным. Вечность как вневременное начало входит в роман особым образом – посредством категории «чуда», удивления героев перед «лепкой мира», их ощущения нематериального, ощущения ими вхождения Божественной воли в свою судьбу. О вечности напоминают и стихотворения из тетради Юрия Живаго, посвященные событиям земной жизни Спасителя. Время, переданное в них, – время древнего Иерусалима, в котором проходят годы земного пребывания Спасителя. Особенной чертой является лиризм повествования: все события даются через призму восприятия главных героев романа, лиризмом сопровождается одухотворённые описания природы. Для Бориса Пастернака природа – живое чудо. Отношение автора и Живаго к природе во многом сходно с его отношением к России – окружающего героя мира. Это та же природа, то же живое чудо. Она тоже создана из противоречий и полна двойственности. Живаго любит Россию, и эта любовь вызывает в нём «высшее» страдание.

Роман «Доктор Живаго» двойственен во всем: сюжет напрямую связан с двумя революциями, двумя войнами, но прежде всего – это история о личностях и их судьбах, о жизни общества и его переломных моментах. История доктора Юрия Живаго позволяет совершенно по-другому взглянуть на ход исторических событий, ощутить глубину перемен жизни целой страны и ее народа, ведь именно на примере его личности и людей, которые его окружали, читатели понимают суть изменений и то, как они отобразились в жизни людей.

Через образ доктора Живаго можно осознать все настоящие тяжести войны, не той, которую описывают битвами и боевыми действиями, нет, глазами героя мы видим войну в операционной и лазарете: гной, кровь, бинты... Автор романа «Доктор Живаго» мастерски отображена ужасающая действительность – когда творится новая история, и происходят революции и войны, личность человека стирается, пропадает индивидуальность и глубина, но несмотря ни на что, личность человека выживает, каждый индивидуум остается со своими проблемами, печалью и радостями.

Б.Л. Пастернак использует мощный символизм, его главный герой доктор Живаго любит двух совершенно разных женщин, и каждая из них – это символ эпохи. Он разрывается между сильной и крепкой привязанностью к матери своих детей – нежной и надежной Тоней и Ларой, которая является символом перемен, она – то появляется, то исчезает из его жизни, она – олицетворение кратковременного и всегда заканчивающегося счастья. И это в конечном итоге заставляет его опуститься на самое «дно» человеческой жизни, он больше не может найти опоры ни в чем, все подвержено тем изменениям, которые невозможно контролировать и при которых нельзя оставаться счастливым.

Своеобразие и оригинальность романа Бориса Пастернака проявляется в двойственности всего происходящего, в недоговоренности и неопределенности, в символизме – ощущении переменчивости природы и бессмертной поэзии, которая сможет согреть человеческую душу вне зависимости от времени года. «Доктор Живаго» – произведение уникальное во всех отношениях: философском, поэтико-жанровом, в плане преемственности и в плане новаторства. Поэтическое слово героя в романе – не предмет изображения, а полноправное, живое изображающее слово, дополняющее и углубляющее слово прозаическое, авторское. Органическое единство прозаической и поэтических частей романа в конечном итоге воспринимается уже не просто как оригинальный композиционный приём, но, прежде всего, как символ истинного искусства – искусства, которое может существовать только в слиянии с порождающей его и преображённой им жизнью.

Изучение романа в лицейском цикле позволит постичь сложное взаимодействие жизни и искусства, судьбы реальной и судьбы поэтической, а также приведёт к пониманию приоритетности общечеловеческих ценностей как высшего проявления гуманизма. История произведения «Доктор Живаго» может помочь ученику в большей мере проникнуться историческими событиями XX века. Таким образом, лицеисты закрепляют навыки аспектного и целостного анализа литературного произведения, приобщаясь к сравнительно-историческому, структурному и герменевтическому методам рассмотрения художественного текста. Изучение романа позволит учащимся усвоить знания

об эстетических, этических, социальных ценностях и выработать объективные критерии и оценки явлений литературы, искусства, действительности.

Литература

1. Архангельский А.Н. Вакансия поэта. // Пастернак Б.Л. Стихотворения. Поэмы. Проза. М.: Олимп; ООО АСТ, 1998.
2. Банников Н. Путь поэта. // Борис Пастернак. Стихи. МБП. М., 1967.
3. Задумина Н.А. *Философская проблематика поэзии Бориса Пастернака*. <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofskaya-problematika-poezii-borisa-pasternaka>.
4. Пастернак Б.Л. Доктор Живаго. Роман. Повести. Фрагменты прозы. М.: Советский писатель, 1989.
5. Пастернак Б.Л. Собрание сочинений в 5-ти томах. Т. 5: Письма. М.: Худ. литература, 1992.
6. Русская литература. Русский язык: 12 класс/ Т. Г. Черных, Р. Ф. Горшкова, Л. И. Демченко / Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Lumina, 2010.
7. Русский язык и литература: Куррикулум для 10–12 кл. / Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2010.
8. Стратегия развития образования на 2014-2020 гг. «Образование-2020». <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/moldova-education-strategy-2014-2020.pdf>.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Кимаковская Ирина, учитель русского языка и литературы

Теоретический лицей им. Льва Толстого, г. Глоденъ

Формирование компетенций, инициатива и мыслительная активность учащихся становятся неотъемлемой частью современного урока, а проблема выработки форм и методов обучения, воспитывающих самообразовательные навыки, является одной из актуальных проблем образования. Эту проблему можно решить путем эффективности самостоятельной работы учащихся во всех звеньях учебного процесса.

Для многих самостоятельная работа означает один из видов домашнего задания, выступает синонимом контрольной работы и означает проверку усвоения знаний, умений, приобретённых на уроке. Между тем каждый из нас понимает, сколь богаты возможности самостоятельной работы для развития школьников: она формирует личностное отношение к работе над материалом, способствует становлению человека, делает прочными умения и знания. Практика подтвердила выводы науки: «...знание, которое включается в самостоятельную деятельность учащихся, усваивается значительно лучше по сравнению с тем, которое сообщается учителем как готовое знание».

Воспитательную силу самостоятельной работы для формирования творческой личности отмечал Л.Н. Толстой: „Если ученик в школе не учится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать”. Обучение предполагает активную деятельность и учителя, и учеников. Эффективным обучение будет лишь тогда, когда учитель, как дирижер, будет направлять. Ведь настоящий учитель не тот, кто учит, а тот, у кого дети учатся. Мало дать информацию, надо помочь учащимся выработать навыки труда, желания узнать, желания учиться, умение пользоваться полученными знаниями.

Одним из способов активации познавательной деятельности учащихся и повышения качества образования является организация и проведение различных видов самостоятельной работы. Они занимают исключительное место на современном уроке, потому что ученик приобретает знания только в процессе самостоятельной деятельности. Прочно и хорошо усвоено то, что добыто активным собственным трудом. Систематическая самостоятельная работа приучает ученика к поиску ответов на вопросы, к чтению дополнительной литературы, определению и вычленению главного, приучает думать, искать, творить, спорить, добывать знания для аргументации своей гипотезы. Самостоятельная работа должна быть разнообразна, а продолжительность оптимальна для особенностей каждого класса. Под

самостоятельной работой понимается такой вид мыслительной деятельности, который организуется и направляется учителем и в процессе, которого учащиеся, приобретая необходимые знания и навыки, учатся наблюдать, сравнивать, сопоставлять, анализировать, обобщать, рассуждать, овладевают логическими операциями, необходимыми для самостоятельного решения вопросов, выдвигаемых жизнью.

В процессе обучения, ориентированного на развитие самостоятельности ученика, организационные формы связаны не односторонне и не линейно, а взаимно, и самостоятельная работа является элементом всей методической системы, что определяет ее значимость и связь с другими формами процесса обучения.

На разных уроках с помощью разнообразных форм самостоятельной работы учащиеся могут приобретать знания, умения, навыки, формируя компетенции самообразования, самостановления, творческие навыки. Однако все эти формы работы только тогда дают положительные результаты, когда они представляют собой определённую систему. Под системой самостоятельных работ мы понимаем совокупность взаимосвязанных, взаимообуславливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчинённых общим задачам видов работ и упражнений. Всякая система должна удовлетворять определённым требованиям или принципам. В противном случае, это будет не система, а всего лишь случайный подбор фактов, объектов, предметов, явлений.

Важную роль в организации самостоятельной работы играет подборка учебного материала, поскольку с её помощью мы формируем содержания обучения. Однако сама по себе информация без учета потребностей, интереса учащегося не имеет для него никакого значения и не оказывает никакого воздействия. Если же информация созвучна потребностям учащегося и подвергается эмоциональной переработке, то он получает мотивацию к следующей деятельности. Для этого содержание учебного материала должно быть доступно каждому ученику, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на их жизненный опыт.

Грамотным в широком смысле слова считается тот человек, который может просто, доходчиво донести до другого свою мысль, последовательно и без ошибок передать ее в устной или письменной форме. Значит, работа по орфографии и пунктуации должна быть органически связана с развитием речи учащихся. Для этого используем различные виды упражнений: подбор эпитетов, синонимов, антонимов, сравнений, построение предложений, письменные ответы на вопросы, составление деловых бумаг, различные виды творческих сочинений, эссе, редактирование текста. На своих уроках мы используем различные формы: работу в парах постоянного состава, работу в

группах и микрогруппах, работу с пакетом заданий по определенной теме, тесты. Такие формы самостоятельной работы способствуют развитию познавательных интересов у учащихся. Особенно нравится ребятам работать в парах при взаимопроверке тетрадей с домашним заданием, орфографическим диктантом, а также при выполнении заданий поискового характера. Однако опыт работы показал, что наиболее эффективной является форма ведения диалога – дискуссия.

Для повышения качества образования необходимо сочетать современные и классические методы: проблемно–поисковый метод и метод проблемного изложения, эвристический метод и метод «Синектика». Составление таблиц, диаграмм и «Т» – таблиц развивают умение видеть проблему. При объяснении нового материала даем учащимся задания: составить опорный конспект, схему, таблицу, хронологическую таблицу по творчеству писателя. Такая работа помогает учащимся не только активно включаться в работу, самостоятельно отбирать и систематизировать материал, но и позволяет обеспечить процесс выполнения домашнего задания. Эффективным на уроках русского языка является «превращение» научного и очень часто громоздкого материала в схему-таблицу, которая зрительно воспринимается легче и запоминается лучше.

На уроках русского языка используем различные виды самостоятельной работы. Так, например, при изучении темы «Имя прилагательное как часть речи» используем следующие виды:

1. Арена полных и кратких прилагательных.

В словах ни корней, ни приставок, ни суффиксов – одни окончания. Узнайте, где спряталось полное прилагательное, а где – краткое.

1. – ая; 3. – ий; 5. – ое; 7. – ей. 9. – а;
2. – ые; 4. – ее; 6. – □; 8. – ы; 10. – о;

2. Ринг склонения полных прилагательных.

Вставьте буквы, выделите окончания, определите их падеж.

На син_м вечерн_м небе; по нижн_му тенист_му парку; рыж_й лисой; до ближн_й деревни; у хорош_ ученика; на дальн_ планету.

3. Корт степеней сравнения прилагательных.

От данных прилагательных образуйте все формы степеней сравнения.

1 ряд – красивый, твердый; 2 ряд – горький, хороший; 3 ряд – молодой, громкий.

4. «Пробы пера».

Раскройте скобки, согласуйте прилагательные с именами существительными в нужной форме. Определите род, число, падеж прилагательных.

Снег падает (пушистый) _____ звёздочками и переливается в лучах (зимний) _____ солнца. (Холодный) _____ земля покрывается (белоснежный) _____ ковром. Лес одел (зимний) _____ уборство. Деревья покрыты (белый) _____ шубами, на кустах (красивый кружевной) _____ уборы. В лесу (мёртвый) _____ тишина.

5. «Я художник»

Введите в текст изобразительно-выразительные средства языка так, чтобы картина стала зримой, выразительной.

Я шагнул на _____ тропинку и замер от _____. Меня обступили _____ деревья. Рукой я дотронулся до _____ берёзки. Замер рядом с _____ осинкой и пошептался с ней. Спрятался под _____ елью, приподняв её _____ ветвь. Деревья как _____.

При изучении темы «Полные и краткие прилагательные» используем такие виды самостоятельной работы как редактирование текста и сочинение-миниатюра.

1. Редактирование текста.

Утренний воздух чистый, прозрачен и свеж.

Старый дуб высокий и могуч.

Огромный медведь неуклюжий.

Этот вид работы позволяет не только проверить уровень грамотности, но и развивает орфографическую зоркость у учащихся.

2. Сочинение-миниатюра – это один из видов самостоятельной работы на уроке, который позволяет не только развивать речь учащихся, но и развивает умение наблюдать, делать вывод. Даем задание написать сочинение-миниатюру на тему:

➤ «Моё любимое время года». В своём сочинении ребята должны умело использовать прилагательные в полной и краткой форме.

➤ «Встреча в лесу». В данном сочинении-миниатюре необходимо использовать прилагательные – эпитеты. Соблюдать композиционную целостность текста и требования к составлению текста-повествования.

На уроках даем различные задания для самостоятельной работы. Например, к данным словам подобрать однокоренные антонимы:

очарование – (разочарование)

раскрывать – (закрывать)

распахнуть – (запахнуть)

подходить – (отходить).

Чтобы лучше запомнить значение слов *одеть* – *надеть* и правильное их употребление в речи, предлагаем ребятам следующую подсказку: ЗАПОМНИ по антониму:

Одеть – раздеть.

Надеть – снять.

Такая работа учит ребят мыслить, умело употреблять в речи слова в переносном значении.

На уроках литературы ребята с огромным удовольствием принимают активное участие в драматизации различных фрагментов, творческие мастерские, что способствует развитию актёрских и творческих способностей, обогащает речь, кругозор, а главное – прививает интерес к художественным произведениям. Интересна и эффективна работа с учащимися по литературным карточкам, куда входят отрывки их художественных произведений, иллюстрации к ним. Литературная карточка сообщает новый материал, учит сопоставлять изученное на уроке со сведениями, содержащимися в ней. Благодаря этому у учащихся возникают новые литературные аналогии, обобщающие устную и письменную речь.

С огромным интересом проходят уроки – презентации, викторины, читательские конференции, литературные кафе и вечера, подготовка к которым требует от учащихся творчества и самостоятельного поиска.

Всё перечисленное, считаем, формирует навыки самостоятельной деятельности, а главное - формирует конкурентоспособную личность, совершенствует коммуникативные навыки, развивает речь, мотивирует обучающихся на достижение хороших результатов обучения.

Литература

1. Абылкасымова А. Познавательная самостоятельность в учебной деятельности ученика. Учебное пособие. Алматы: «Санат», 1998.
2. Гин А. Приемы педагогической техники. М., 2004.
3. Горлинский Н.В. Принципы и формы организации самостоятельной работы на уроке. М.: Просвещение, 1999.
4. Горностаев З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности, Открытая школа, 1998. №2.
5. Ghid metodologic, CNC, MEC, 2002.
6. Cerghit I. Metode de învățământ. București: EDP, 1997.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗОВ ТАТЬЯНЫ ТОЛСТОЙ В ЛИЦЕЙСКОМ ЦИКЛЕ

Кожокарь Юлия, учитель¹

Слюсаренко Мария, преподаватель²

¹Общеобразовательный теоретический лицей, г. Тирасполь

²Кафедра иностранных языков и литератур, ТГУ

Модернизированный Куррикулум по русскому языку и литературе (2010) является основным регламентирующим документом Министерства Образования Республики Молдовы. В нем указаны специфические компетенции предмета «Русская литература», которые, с одной стороны, вбирают в себя ключевые и межпредметные компетенции, с другой – ценностно-смысловой – интеллектуально-познавательной, социально-коммуникативной и художественно-эстетический аспекты учебной деятельности лицеиста. В соответствии с куррикулумом у лицеистов X-XII класса должны быть выработаны определенные специфические компетенции.

Творчество Татьяны Толстой изучается в XII классе, раздел «Современный литературный процесс» при рассмотрении темы «Эволюция модернистской и постмодернистской прозы и поэзии». На эту тему отводится 4 часа. В рамках этой темы в соответствии со стандартами литературного образования выпускник должен знать: основные черты и особенности модернистских литературных направлений; новое состояние человека «на грани» (миров, эпох, культур); сложное взаимодействие жизни и искусства, судьбы реальной и судьбы поэтической (поэт и его лирический герой, литературное двойничество, литературная маска, мистификация, мифологизация). Выпускник должен уметь: осуществлять комплексный анализ текста; анализировать отдельные эпизоды в соответствии с целым произведением; определять особенности стиля разных писателей; выступать с докладами. В XII классе лицеисты закрепляют навыки аспектного и целостного анализа литературного произведения и приобщаются к сравнительно-историческому, структурному и герменевтическому методам рассмотрения художественного текста.

Синтаксис таит в себе огромные стилистические возможности, которые заключаются преимущественно в его способности передавать тончайшие смысловые нюансы и оттенки мысли. Многие средства синтаксиса отличаются сильной эмоциональностью и экспрессивностью и, следовательно, стилистической значимостью, например: сложное синтаксическое целое, предложения, различные по цели высказывания (побудительные, восклицательные, нередко вопросительные); многие случаи неполных и односоставных предложений; ряд явлений порядка слов; случаи

использования однородных членов предложения, обособленных оборотов, видов бессоюзных предложений; приемы использования прямой речи.

Сложное предложение как полипредикативная единица, складывающаяся из единиц низшего уровня, выражает относительно законченную мысль и может представлять собой такой контекст, который достаточен для выявления экспрессивных и стилистических свойств структуры. Разные типы синтаксических конструкций способны выражать в художественном тексте сложные мысли и чувства, их оттенки, искусно передавать скрытые во внутренней организации конструкции авторскую интонацию и настроение, показывать авторское отношение к описываемому и изображаемому.

В произведениях Татьяны Толстой несобственно-прямая речь является признаком присутствия автора на страницах текста, а также создаёт ощущения подлинности описываемых событий. Автор как будто ведёт с кем-то разговор, чтобы собрать как можно больше информации об исчезнувшем человеке, как будто опрашивает нескольких очевидцев. Это делает повествование более динамичным, придаёт ему характер интриги. Иногда образ дополняют различного рода материальные предметы: вещи, книги, еда и т.д. С помощью однородных членов создаётся ассоциативный ряд понятий, в центре которого – человек особенный, непохожий на других.

Словесные ряды, как правило, бывают прерывными, то есть между составляющими могут располагаться другие единицы текста [6]. Иногда используемый автором словесный ряд состоит из, казалось бы, несовместимых грамматических единиц. Связующим элементом является перечислительная интонация и отнесённость к одному субъекту. Многосоюзие бессоюзие парцелляции, например, вставных конструкций вводных предложений периода, которые придают плавность певучесть ритм тексту, несмотря на объем конструкций в этом потоке читатель не тонет, не теряется, а ныряет, выныривает и углубляет свое представление о персонаже, о событиях, о сути жизни вслед за автором.

При помощи сложных синтаксических конструкций Татьяна Толстая часто изображает внутренний мир персонажа. В рассказе «Свидание с птицей» мечтательный, задумчивый мальчик Петя создаёт в своём воображении целый мир, полный приключений и волшебства: *«Прозрачные зелёные океанские волны уже лизут уступы храмов; мечутся смуглые обезумевшие люди, плачут дети... Грабители тащат драгоценные, из душистого дерева сундуки, роняют; развевается ворох летучих одежд... ничего не пригодится, ничего не понадобится, никто не спасётся, всё скользнёт, накренившись в тёплые прозрачные волны»* [8]. Сложное

предложение может получать в контексте заряд экспрессии и стилистическую помеченность.

Татьяна Никитична Толстая – одна из самых известных писательниц последнего времени. Она сама идентифицирует себя как постмодернистского писателя. Для нее важно, что постмодернизм возродил «словесный артистизм», пристальное внимание к стилю и языку. Проза Толстой яркая, необычайная. Техника писательницы изощренно сложна, причудлива, она пробуждает в читателе дух сотворчества, надолго закрепляя в памяти отдельные образы и целые сцены.

Рассказы, главными героями которых являются дети, погружают нас в сказочный мир фантазии, язык оставляет впечатление необычайной объемности мира. Авторский стиль проявляется в «празднике языка» – игре на разных уровнях текста, в музыкальности, ритмической организации прозы, метафоричности. Художественный стиль Т.Н. Толстой отличается своеобразным оформлением абзацев и сложных синтаксических целых. В сложном синтаксическом целом более полно, чем в отдельном предложении, проявляется манера изложения материала, коммуникативная значимость его частей, субъективная (или авторская) модальность. В нем отражается речь в ее движении, смене красок и акцентов. Особенно показательна роль ССЦ в индивидуально-художественном стиле писателя. ССЦ могут состоять из нескольких абзацев, а также может отсутствовать абзацное членение. В первом случае абзац разрывает логико-смысловую нить повествования и целиком служит цели воздействия на эмоции читателя. Они выражают экспрессию выделения, дают события крупным планом. Во втором случае писателю важно нарисовать цели воздействия на эмоции читателя. Они выражают экспрессию выделения, дают события крупным планом. Во втором случае писателю важно нарисовать цельную по впечатлению картину, когда смысл описываемого заключения, а отсутствии напряженности, когда нужно показать не событийную значимость описания, а лишь сопричастность героя к окружающей обстановке, общее настроение, вызываемое нарисованной картиной. В таком случае нужен замедленный ритм, который достигается отсутствием абзацного членения: тематические переходы затушевываются, ритм смягчается и на передний план выдвигается общее впечатление от описания.

При помощи прямой речи, вводимой авторскими словами, автор повествования как бы имитирует подлинную, дословную речь персонажа. При этом может быть сохранена индивидуальная манера речи с лексическими, грамматическими, интонационными особенностями.

В языке художественной литературы используется и несобственно-

прямая речь. Чужая речь в этом случае как бы сливается с авторской, не ограничиваясь прямо от нее ни словами, указывающими на факт произнесения и ее источник, ни сменой местоименного плана. Такая передача чужой речи представляет собой литературный прием, с помощью которого писатель вводит специфическую речь героя в авторское повествование, характеризуя тем самым своих героев.

Татьяна Толстая широко использует в рассказах однородные члены предложения, риторические вопросы, несобственно-прямая речь, словесные ряды, сложные синтаксические конструкции. Они создают неповторимый авторский стиль, помогают автору в создании образов героев, нелепых, смешных, но при этом тонко чувствующих, с богатым внутренним миром, готовых к самопожертвованию.

Литература

1. Балли Ш. Французская стилистика. - М., 2001.
2. Бахтин М. Вопросы языка современной русской литературы. М., 1971.
3. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили. М., 1967.
4. Васильева А. Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Общие понятия стилистики. Разговорно-обиходный стиль речи. М., 1976.
5. Валгина Н.С. Теория текста М., 2003.
6. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов. М.: Просвещение, 1997.
7. Публицистический стиль и сфера его функционирования.
<http://language.psu.ru/bin/view.cgi?m=002&=rus>
8. Русский язык и литература: Куррикулум для 10–12 кл. / Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2010.
9. Толстая Т.Н. Ночь. Москва: Эксмо, 2007.
10. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963.
11. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М., 1959.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ИНОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.

Козубенко Юлия, учитель русского языка и литературы

МОУ «Тираспольской средней школы №11»

«Единую задачу воспитания можно целиком выразить в одном только слове: нравственность», – говорил Иоганн Гербарт. Вопросы нравственного развития, воспитания, совершенствования человека волновали общество всегда и во все времена. Сегодня проблема духовно-нравственного и патриотического воспитания становится ведущей. Нравственное воспитание подрастающего поколения – главная и первостепенная задача преподавателя литературы.

В настоящее время в образовательной среде провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении и движется прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. Однако как бы ни изменялась система, как бы ни старалось педагогическое сообщество совершенствовать формы, методы и приёмы обучения, есть в учебно-воспитательном процессе вопросы и направления приоритетного характера. Есть в профессиональной деятельности педагогов цели и задачи, требующие первостепенного решения и обязательной реализации. Нравственное воспитание подрастающего поколения это и есть первостепенная задача любого образовательного учреждения, каждого педагога и, безусловно, это важнейшая задача именно преподавателя-словесника. Ведь мы обладаем очень сильным оружием, и оружие – это слово, художественная речь, книга. В этой связи, главной проблемой, на мой взгляд, учителей литературы является проблема привития интереса к предмету, к чтению, привитие интереса к произведениям классической литературы.

Уроки литературы – это особые уроки, потому что они побуждают вести взволнованный разговор о непростых проблемах нашей жизни, о бездуховности, об утрате нравственных идеалов, о добре и зле, о роли семьи в воспитании человека. Шедевры русской литературы таких мастеров слова как М. Булгаков, М. Шолохов, Б. Васильев, В. Астафьев, В. Распутин, Ю. Бондарев, Ч. Айтматов способны, по мнению литературных критиков, предотвратить нравственную деградацию молодого поколения и возродить высокое значение слова «патриотизм».

Благодатной почвой для вышесказанного служат и материалы произведений Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и Л.Н. Толстого «Война и мир». При знакомстве с образами Марьи Болконской, Наташи Ростовской, Сони Мармеладовой учащиеся, на уроках – дискуссиях, семинарах, имеют возможность высказать своё мнение о том, как героиням удалось сохранить доброе отношение к людям и миру, сочувствие и сострадание. Однако произведения эти, как известно, нередко остаются без внимания современных школьников. Большой объем, трудности восприятия, сложный язык классиков – все это пугает современного школьника. Перед преподавателем ставится закономерный вопрос, как убедить учащихся приступить к чтению и анализу таких произведений. Безусловно, в такой ситуации на помощь приходят различные инновационные методы обучения, нестандартные уроки.

Нестандартные уроки – одно из важных средств обучения, так как они формируют у учащихся устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные, глубокие знания. Особенности нестандартных уроков заключаются в стремлении учителей разнообразить жизнь школьника: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе; удовлетворить потребность ребенка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер. Проведение таких уроков свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры занятия. И в этом заключается их положительная сторона. Применение нетрадиционных форм уроков, в частности урок-форум, урока-дискуссии – это мощный стимул в обучении, это разнообразная и сильная мотивация. Посредством таких уроков гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса, отчасти потому, что человеку по своей природе нравится играть, другой причиной является то, что мотивов в игре гораздо больше, чем у обычной учебной деятельности.

В качестве примера приведем несколько нетрадиционных форм работы на уроках литературы:

1. Уроки на основе нетрадиционной организации учебного материала.

Подобные уроки можно использовать на первых вступительных занятиях в самом начале изучения любого произведения. Так как целью такого урока всегда является обзорное знакомство с произведением, преподавателю необходимо заинтересовать учащихся, привлечь их внимание к книге. Помочь в этом может использование такого приёма как демонстрация или создание *буктрейлера* к произведению. Современные дети давно привыкли к таким

явлениям как промо-акции, фестивали, выставки, презентации, трейлеры, поэтому в самом начале изучения произведения, можно предложить творческой группе учащихся задание приготовить видео презентацию к произведению. В такую презентацию включаются самые интересные моменты сюжета, острые диалоги, эмоциональные монологи героев или самые яркие эпизоды из произведения. В буктрейлере можно использовать отрывки из экранизаций произведения. Потрясающие воображение визуальные эффекты, великолепное музыкальное сопровождение и самые яркие, запоминающиеся и интригующие кадры - вот обязательные составляющие любого буктрейлера. Однако можно создавать и, так называемые, «живые буктрейлеры», используя театрализованные постановки, выполненные самими школьниками. Следует отметить, что интерес к произведению возникает уже в процессе создания самого буктрейлера.

2. Уроки, основанные на имитации публичных форм общения.

Так, например, анализ произведения можно провести в виде «литературного ток – шоу» или в форме урока-расследования. Учащиеся сами к таким урокам составляют вопросы. Это могут быть те вопросы, которые они хотели бы задать главным героям. На таком занятии учащиеся могут выступать в роли разных экспертов: психологов, юристов, адвокатов или в роли главных героев произведения, отвечающих на вопросы учителя. Следует отметить, что при подготовке такого урока учитель выступает в роли консультанта, корректирует и помогает сформулировать основные вопросы к произведению.

3. Уроки с использованием фантазии.

Подобный урок или внеклассное мероприятие можно назвать «Литературный журнал» и провести его в рамках предметной недели в качестве нетрадиционного отчета о творческих конкурсных работах учащихся – победителей различных конкурсов сочинений, авторских стихотворений и др.

4. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций.

В рамках предметной недели или в рамках методической недели, недели Книги можно провести мероприятие под названием «Дегустация литературных новинок». Такое мероприятие готовит преподаватель с творческой группой учащихся. Это своего рода устная презентация произведения от лица героев или от лица читателей, уже знакомых с ним, также это может быть реклама произведения с использованием инсценировки. Такие группы приглашаются в классы на уроки литературы с целью представить учащимся в необычной форме произведения, не вошедшие в школьную программу, произведения из зарубежной литературы, из современной литературы, которые также способствуют привитию духовно-нравственных и патриотических качеств

учащихся. Многие очерки, статьи, рассказы и романы современных авторов более понятны и интересны молодёжи, знакомство с ними способствует привитию интереса к чтению, к литературе.

Также интересными типами уроков могут стать уроки:

- интегрированные, основанные на межпредметных связях;
- уроки в форме соревнований и игр;
- уроки с использованием интерактивной доски;
- уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике;
- уроки, имитирующие общественно-культурные мероприятия, например, «Литературный флэшмоб» или «Литературный журфикс».

Безусловно, необходимо заметить, что невозможно построить весь процесс обучения исключительно из нетрадиционных уроков: по самой своей сути они хороши как разрядка, как праздник для учащихся. Им необходимо найти место в работе каждого учителя, так как они обогащают его опыт в разнообразном построении методической структуры урока.

Нельзя современному педагогу забывать и о традиционных формах и методах работы на уроках. Традиционный глубокий анализ текстов, коллективная работа, метод сопоставления также способствуют развитию нравственности и других качеств, влияющих на понимание важных ценностей в жизни. Для того чтобы помочь ученикам осмыслить, осознать сущность любого нравственного понятия, необходимо рассмотреть его во всех оттенках.

В тех случаях, когда рассматриваются понятия, характеризующие личностные качества человека, необходимо глубокое проникновение в их сущность, следует применять на занятиях сравнительный анализ позитивных и негативных свойств, то есть вести поиск противоположных понятий по смыслу.

Духовно–нравственное воспитание – непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь. Нравственное развитие ребенка занимает ведущее место в формировании всесторонне развитой личности, оказывает огромное влияние и на умственное развитие, и на трудовую подготовку, и на физическое развитие, и на воспитание эстетических чувств и интересов.

Специфика нашей работы такова, что мы на своих уроках сеем зёрна разума и доброты с самого детства, и пусть прорастут они ещё не скоро, не вдруг, но мы верим, обязательно прорастут. И произойдет это только в том случае, если каждый учитель-филолог будет работать на уроках над реализацией самой главной, первостепенной задачей образовательного процесса, каждый учитель–словесник будет помнить, что урок литературы сегодня – это

- человекоформирующий процесс;
- урок – общение, а не просто работа;
- искусство, а не только учебное занятие;
- жизнь, а не часы в расписании;
- своеобразный одноактный спектакль с несколькими явлениями;
- сотворчество двух моралистов – писателя и учителя;
- не аргументы и факты, а открытия;
- совместная деятельность учителя и ученика на творческой основе.

В обучении предмету литературы формула развития выглядит так: от опыта личности – к анализу художественного произведения и от него – к Книге.

Литература

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999.
2. Бондаревская Е.В. Нравственное воспитание учащихся в условиях реализации школьной реформы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1986.
3. Бутурина Т.С. Воспитание патриотизма средствами образования / Т.С. Бутурина, Н.П. Овчинникова - СПб: КАРО, 2004.
4. Гасанов З.Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан / Педагогика, 2005. – № 6.
1. 5.Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1940.
5. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Стандарты и мониторинг в образовании, 2003. – № 3.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В VIII-IX КЛАССАХ ШКОЛ С РУМЫНСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ.

Копыл Инна, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей им. М. Эминеску, г. Кишинёв

Наиболее важным и актуальным условием обучения русскому языку как неродному в школах Молдовы является такой компонент коммуникативной компетенции, как культурологический. Формирование культурологической компетенции на уроках интегрированного обучения позволяет ученикам познать культурные ценности новой для них страны и одновременно лучше понимать историю, культуру и традиции собственного народа.

В своей статье представлю и прокомментирую фрагментарно несколько тем, на базе которых возможно сформулировать культурологическую компетенцию в старших классах.

Современная методика под «культурологической компетенцией» понимает такое качество личности, которое позволяет: ощущать себя объектом культурно-исторического процесса; быть широко образованным, иметь познания в разнообразных областях науки и искусства; понимать закономерности развития культуры как процесса по созданию, сохранению и трансляции общечеловеческих ценностей; быть частью современного мира, оперируя реалиями, обычаями, образами и своего народа, и других народов Земли [4]. Произведения музыки, живописи, литературы, декоративно-прикладного искусства, которые влияют на эмоциональную сферу учащегося, могут служить дидактическим материалом для уроков русского языка и литературы. Культурологическая информация существует в разнообразных формах в структуре художественного текста, поэтому приёмы работы с ней разнообразны: культурологический комментарий (например, комментарий к устаревшим словам, которые встречаются в произведении), культурологическая справка (при развернутом объяснении чего-либо), культурологическая характеристика литературного образа, постановка проблемных вопросов, посредством которых культурологический материал связывается с анализом произведения, культурологический анализ, построенный на сопоставлении художественного текста с первоисточником.

Благодатный материал по формированию культурологической компетенции представляет содержание повести Максима Горького «Детство» (отрывок о бабушке) в 8 классе. При изучении этого произведения учащиеся знакомятся с краткой биографической статьёй о писателе, представленной в учебнике, и делают выводы о том, почему автор выбрал себе такой псевдоним. Изучение отрывка из автобиографической повести М. Горького «Детство» о самом дорогом человеке помогает раскрыть искренность чувств Алёши, его

привязанность к бабушке. Учащиеся раскрывают для себя значение слов: *ушибла, знатная, пошла по миру, зазорно*. После прочтения отрывка ребятам предлагается определить, каким было отношение Алёши к бабушке, какой он её видел, а также проанализировать её речь и «нарисовать» полный словесный портрет бабушки. С точки зрения формирования культурологической компетенции проводится беседа о роли бабушки – хранительницы домашнего очага. Еще один важный с точки зрения формирования культурологической компетенции аспект данной темы – традиционные бабушкины блюда, народная медицина. Ребятам предлагается собрать кулинарные рецепты любимых блюд бабушек, рецепты народной медицины, бабушкины советы о жизни, бабушкины традиции и составить книжку «*Бабушкины секреты*». Ученики с удовольствием узнают и собирают советы бабушек, рецепты, приготовления их любимых блюд или рецепты лечения распространённых болезней, как грипп, простуда, кашель и др., готовят сообщения и делятся ими со своими одноклассниками. Оказывается, у некоторых детей бабушки родились в России, поэтому в их семьи бабушки привнесли традиции, свойственные русскому народу. Логическим завершением работы над темой становится составление рассказа о своих бабушках и дедушках, об интересных и памятных событиях из их жизни и написание мини-сочинения о своей бабушке по данному началу и данной концовке, которые даны в учебнике.

В 9 классе при изучении фрагментов из книги Иона Друцэ «Запах спелой айвы» ребятам предлагается назвать блюда молдавской и русской кухни, которые помогают собрать всю семью вместе за одним столом, рассказать о «фирменных» блюдах своей семьи, рецепты которых передаются из поколения в поколение. Девятиклассникам было предложено представить себе, что они являются владельцем кафе. Ребята должны были рассказать, как бы они оформили его в типичном молдавском (или русском) стиле, какое меню предложили бы своим гостям. Ребята рассуждали о том, нужно ли сохранять традиционные рецепты, составляли традиционное праздничное меню для своей семьи. А выполненные задания позволили ученикам понять, что семейные традиции, отношения, кухня, народные средства лечения необходимо сохранить и передавать их из поколения в поколение, а также заставили их вдумчиво относиться к истокам культурных традиций как русского, так и своего народа. Это то, что объединяет людей разных стран.

Очень важный культурологический аспект имеет и изучение фрагментов из путевых заметок русского писателя первой половины XIX века Александра Вельтмана «Странник». Девятиклассники с большим интересом читали о том, какой выглядела Молдова в XIX веке, какой была природа этого края, какими были сёла, дома, какими гостеприимными были наши предки, какие у них были

традиции. Ребята сравнивали Молдову XIX века и XXI века, перечисляли, какие изменения произошли с тех пор, описывали современный вид тех мест, о которых рассказал автор. Ребята составили рассказы и презентации об истории своего родного села/города и провели воображаемую экскурсию для гостей из России, показывая самые красивые и интересные места своего родного края. Также им было предложено провести исследование и узнать у своих родителей, бабушек и дедушек историю происхождения своих предков: где они жили, кем были, всегда ли жили в Молдове или откуда-то приехали. Эта работа вызвала большой интерес у них. Девятиклассники с гордостью рассказывали об истории своей семьи, о наиболее интересных эпизодах из истории своего рода и пришли к выводу, что современному человеку нужно знать свою историю, потому что без прошлого нет будущего.

Такие виды заданий способствуют развитию культурологической компетенции, способствуют расширению кругозора учеников, повышению интереса к стране изучаемого языка, что приведет не только к формированию положительного отношения к России, но и вызовет желание использовать русский язык в различных ситуациях.

Литература

1. Брюханова О.В. О культурологическом подходе к образованию и воспитанию школьников // Литература в школе. - 2007. - № 11.
2. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. М., 1999.
3. Русский язык и литературное чтение. Куррикулум для гимназий с румынским языком обучения (V-IX классы) Кишинев, 2010.
4. Чернякова Т.Л. Формирование культурологической компетенции школьников на уроках русского языка и литературы. [chernyakova t.l. formirovanie kulturologicheskoy kompetencii shkolnikov.d oc.](#)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЗЫКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРЫ С ЦЕЛЮ УГЛУБЛЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Огинская Виолета, учитель русского языка и литературы

Теоретический лицей им. А.С. Пушкина, мун. Бэлць

Изучение литературы в школе – процесс сложный и творческий. Литературу почти невозможно изучать как обычный предмет школьной программы, так как литература – это явление искусства. Понять своеобразие литературы как вида искусства помогают межпредметные связи, реализуемые на уроках через соотнесение литературы с другими видами искусства, в частности, с музыкой.

Литература и музыка отражают объективную действительность, но специфическими методами и в специфических формах. Кардинальное отличие словесного образа от чисто звукового состоит в том, что первый описывает, воспроизводит, изображает какие-то предметы, явления, факты, второй же не обладает, как правило, предметно-изобразительной конкретностью, но в эмоциональном отношении он более конкретен. Иначе говоря, в литературе и музыке изобразительное и выразительное начала сочетаются, но в литературе преобладает изображение, а в музыке – выражение.

Один из наиболее утвердившихся вариантов введения музыки в урок следующий: дается история создания стихотворения, выявляются причины и поводы, приведшие к его появлению, затем следует выразительное чтение, анализ стихотворения и – в заключение – звучит романс. Не требуя значительного количества дополнительного времени, подобные уроки позволяют показать учащимся, что смежные с художественной литературой искусства являются органической частью духовной жизни человека. Но хотелось бы обосновать и другие возможности, а также и цели использования музыки. Рассмотрим проблему с точки зрения психолого-педагогической. Исследователь В.И. Малинина в работе «Психология восприятия художественной литературы» указывает состояния, результирующие активность восприятия художественного текста:

- 1) фоновое эмоционально-волевое состояние;
- 2) суггестия как полное погружение в воображаемую ситуацию;
- 3) состояние ориентировочной активности;
- 4) рефлексивные вспышки остро ощущаемого наслаждения;
- 5) реверберация образов воссоздающего воображения [4, 32].

К использованию музыки можно отнести пункты 1,2,3 и 5. Начнем с первого. Всякое истинное искусство требует для глубокого восприятия сосредоточенности и внимания.

Под эмоциональным фоном подразумевается обстановка, которая способствует проникновению в сущность произведения. Положительным примером использования музыки для создания эмоционального фона может служить любая литературно-музыкальная композиция. Музыка чутко реагирует и передает мелодией каждое движение души, его эволюцию чувства и соединение его с другими. Восприятие, осмысливание, ассоциация с текстом, в данном случае с приведенными в композиции стихотворениями, зависит от силы, акустического состава, частоты колебания звуков. Эти свойства отражаются в наших ощущениях, создавая определенный эмоциональный настрой. Основу такого урока составляет тщательно разработанный (в зависимости от замысла и содержания урока) монтаж из литературных произведений, комментария, анализа писем, дневниковых записей. Замысел композиции и определяет отбор материала, структуру урока. Выполняя такую предварительную работу, учащиеся приобщаются к внутреннему миру поэта, развивают эстетический вкус.

Музыка может служить не только фоном, содействующим восприятию литературы, но и дополнительным средством внушения, катализатором суггестивного воздействия художественной прозы на слушателя. Из практического опыта можно привести примеры, когда музыку возможно использовать как средство, стимулирующее внушаемость.

Композитор Г.В. Свиридов, обращавшийся к произведениям А.С. Пушкина с самого начала своего творчества, сумел в музыкальных иллюстрациях к «Метели» раскрыть глубокие чувства и смену настроений героев повести. Беспечность, сменяемая лирической грустью и явственно звучащей угрозой в «Тройке»; твердость решения и боль предстоящей разлуки с родным домом – в романсе; священный трепет венчания – все это подразумевается в прозе Пушкина и скрыто за простыми словами, фиксирующими движения и поступки героев.

Военный марш в иллюстрациях Свиридова к повести «Метель» – пример внушения при помощи ритма. *«Между тем война со славою была окончена. Полки наши возвращались из-за границы. Народ бежал им навстречу. Музыка играла завоеванные песни... Время незабвенное, время славы и восторга».* Ощущение торжества победы создается в тексте особым подбором существительных: *время, слава, восторг...*, характером эпитетов: *незабвенное, весело, завоеванные* (песни). К нему присоединяется оттенок мужественности, воинственности: *бранный, возмужав, обвешанные крестами, поход, полки, офицеры, солдаты, война.* Радостная суматоха воспроизводится глаголами действия: *бежал, играл*, а также сочетаниями типа: *«ушедшие... возвращались»*, *«полки возвращались ... народ бежал навстречу»*, смешением песен

(упоминается «Да здравствует Генрих 4 и арии из «Жоконды» Н. Изоара) и языков («*вмешивая поминутно... немецкие и французские слова*»). При всем при этом, сохраняется четкий мелодический рисунок военного шага. По-видимому, здесь играет роль ритмика: отрывок начинается и кончается короткими предложениями. Два предложения в центре осложнены причастными и деепричастными оборотами, но и они сохраняют четырехтактный ритм. Эмоциональный и ритмический заряд заложен в самой прозе Пушкина. Но обозначаемые словами ритмы и чувства недостаточно предметны, особенно для детского восприятия. Можно убедиться в том, насколько сильнее становится эффект внушения, когда эти слова предваряются и завершаются музыкой Георгия Свиридова из его «Иллюстраций к повести Александра Пушкина «Метель». Важно, что это иллюстрация, то есть композитор сознательно стремится к наиболее точному воспроизведению события, к сочетанию изображения и выражения. Музыка «Военного марша» необыкновенно элегантна, искрится весельем и сохраняет оттенок архаичности при полной доступности современному слушателю. У Свиридова есть все, о чем говорит Пушкин: впечатление радостной суматохи и торжественного военного ритма усиливается звуками фанфар, ударными инструментами и специфической для музыки возможностью одновременного звучания песенной мелодии и барабанного ритма. Наблюдается сам процесс внушения. Лица оживились даже у тех детей, которые обычно оставались равнодушными. Музыка овладела классом: кто взмахами головы, кто пальцами, кто ногой отбивали ритм. Музыка дополняла текст и внушала выраженное в нем настроение.

Правильное понимание произведения литературы предполагает не только интуитивное и эмоциональное восприятие, но и теоретическую подготовку на определенном (доступном реципиенту) уровне, то есть познания о таких понятиях, как фабула, сюжет, композиция, мотив.

Музыка на занятиях и уроках литературы может быть не только средством эмоционального воздействия, но и стимулом ориентировочной активности. При помощи музыки можно более зримо продемонстрировать содержание некоторых теоретико-литературных понятий. Здесь можно прежде всего говорить о тех произведениях, авторы которых сами обращаются к музыке. Например, И.А. Гончаров в романе «Обломов». Если роман условно разделить на несколько сюжетных линий:

1. Обломов и «обломовщина»; 2. Обломов и Штольц; 3. Обломов и любовь к Ольге Ильинской; 4. Штольц и Ольга; 5. Обломов и Пшеницына; то рассматривая тему любви, урок литературы можно выстроить, основываясь на следующих вопросах: В какой части (фрагменте) автор включает в

повествование музыку? С какой целью? Как он описывает музыку и ее воздействие на состояние героев? Какова роль музыки в произведении? (Является средством психологической характеристики, средством оценки героев, средством демонстрации и выражения чувств). Эти «музыкальные отрывки» составляют мотив в романе. Как он развивается?

Музыка в самом романе и будет являться стимулом ориентировочной активности. Она не сопровождает все произведение. Для более полного выражения чувств героев Гончаров вводит музыкальное сопровождение во вторую часть романа, именно в ту часть, где Обломов знакомится с Ольгой Ильинской и влюбляется в нее. Впервые мы встречаемся с упоминанием о музыке при описании Ольги: *«Любила она музыку, но пела чаще втихомолку, ... а пела она, по словам Штольца, как ни одна певица не поет»*. В качестве музыкальной иллюстрации рекомендуется прослушать «Весной» Шуберта или «Песню девушек» Брамса. Но в этом маленьком отрывке музыка еще не выступает в своем основном значении. Она лишь помогает представить Ольгу как героиню.

Если же понаблюдать роль музыки на протяжении всей второй части, то обнаруживается музыкальное сопровождение всей любви Обломова и Ольги. И в каждом из отрывков, связанных с музыкой, можно увидеть какой-то момент любви, а есть и такие, в которых средством музыки раскрывается сама ее суть. Например, *«Она пела много арий и романсов, ... в одних выражалось страдание с неясным предчувствием счастья, в других – радость. Но в звуках этих таится уже зародыш грусти»*.

Этот отрывок как бы предвосхищает всю историю любви Обломова и Ольги: *«Страдание с неясным предчувствием счастья, – радость...»* но тут же можно предугадать конец: *«но в звуках этих уже таится зародыш грусти»*. Или, например, эпизод второй встречи Ольги и Обломова с музыкой, когда Ольга говорит: *«Не просите меня петь, я не спою уже больше так... Постойте, еще одно спою ... – сказала она, и в ту же минуту лицо ее будто вспыхнуло, глаза загорелись, она опустилась на стул, сильно взяла два-три аккорда и запела»*. В этом внешне ничего не говорящем отрывке можно заметить знамение чего-то большого и сильного. И это что-то не что иное, как любовь, на которую Ольга сначала как бы не находит силы, а все-таки решается и *«сильно взяла два-три аккорда и запела»*.

Можно сделать вывод, что эти музыкальные сцены рассказывают о любви полнее, ярче, чем если бы о ней было рассказано без музыки. Музыка и любовь по отношению к Ольге в «Обломове» неразделимы. Это такие два понятия, которые выражаются одно через другое. Там, где автор говорит о музыке, подразумевается, что это говорится о любви. Даже те эмоции, чувства, которые

испытывают герои при пении и слушании музыки, такие же, как и в любви, то же состояние души. Эту идентичность музыки и любви можно подтвердить словами самого Обломова, которыми выражена основная цель введения музыки. *«Нет, я чувствую ... не музыку, ... а...любовь!»* Может быть, именно это и привело к тому, что при всей возвышенности, эмоциональности этих сцен нет прямого описания самой музыки или пения, за исключением двух-трех выражений, едва заметных: *«...звуков от этого чистого сильного девического голоса...»* или *«певучий аккорд»*. Но эти выражения несколько общие, представить что-либо конкретное трудно. Прямого описания звуков нет, а есть описания результата, последствий, отразившихся на внутреннем состоянии героев, произведенных этими звуками.

«От слов, от звуков, от этого чистого, сильного девического голоса ... билось сердце, дрожали нервы, глаза искрились и заплывали слезами. В один и тот же момент хотелось умереть, не пробуждаться от звуков, и сейчас же опять сердце жаждало жизни...» или: *«В заключение она запела Casta diva: все восторги, молнией несущиеся мысли в голове, трепет, как иглы, пробегающие по телу, – все это уничтожило Обломова: он изнемог».*

Снова описан результат, и, как правило, описание этих результатов полностью построено на эмоциях: *ах!, изнемог, трепет, радость, грусть, страдания, волнения, счастье, восторг* и т. д.

Почти все музыкальные сцены построены кольцеобразно в плане содержания. Например, если понятия: радость, любовь, музыка заменить, одним словом – жизнь, то получится такая схема: жизнь – грусть – жизнь.

Ярче всего свидетельствует следующая сцена: *«Оставьте меня. Я бегу петь, петь, петь! ... он слышал, как стесненная грудь ее облегчалась в звуках Шуберта, как будто рыдала от счастья. Боже мой! Как хорошо жить на свете!»* Здесь уже невольно напрашивается еще одна ассоциация: музыка и жизнь. Но эта последняя фраза опирается полностью опять же на музыку, то есть для героев этого романа жизнь без музыки, а значит без любви – немыслима. И это непосредственно отражается на героях романа, заставляет их полюбить друг друга именно через музыку. Учащимся на этом этапе исследования можно предложить прослушать Шуберта. Возможно пронаблюдать мотив в мелодии.

Музыка в романе является не только средством психологической характеристики, но и своеобразной оценкой героев. Романтическая история любви вновь переходит в реалистическое повествование, как только музыкальный фон исчезает, как только герои чувствуют конец своей любви. Ольга *«хотела петь – не поется!»* Также использование музыки выполняло функцию характеристики героев и их чувств, выступая мотивом (одновременно

с другими, например, веткой сирени). Музыка явилась и элементом композиции, так как иллюстрировала одну из сюжетных линий романа.

Мотивы, как в музыкальном, так и в литературном произведении могут не только сочетаться, но и противоборствовать (Рассказ И.С.Тургенева «Бежин луг» построен на противоборстве света и тьмы, жизни и смерти. Эту особенность его композиции можно раскрыть, используя музыкальные фрагменты, например, из трио для фортепиано, скрипки и виолончели Г.Свиридова).

В лицейской программе есть эпические произведения, в которые автор переносит характерные черты музыкальной композиции (например, «Гранатовый браслет»). Они будут вызывать ориентировочную активность учащихся. Под реверберацией понимается повторение образов воссоздающего воображения, оставляющих сильное впечатление. Этот процесс идет вначале на интуитивном уровне, затем образы как бы прорываются в сознание и благодаря этому оформляются словесно. Вопрос об адекватности понимания содержанию произведения связан с проблемой искусства как языка.

В нашем случае, у учащихся современной школы, движение вглубь произведения, осознание его смысла явно затормаживается бедностью их собственного языка и получившими широкое распространение словесно-мыслительными штампами. Можно убедиться, что в преодолении разного рода трафаретных формул музыка может оказаться очень полезной. Использование музыки возможно не только как дополнение к литературному материалу, но и как средства, помогающего детям проникнуть в сущность произведения искусства слова. Состояние реверберации под воздействием музыки довольно часто на уроках литературы.

На уроке по «Мертвым душам» Н.В. Гоголя был прочитан отрывок, включенный в описание встречи с Плюшкиным: *«Прежде давно...»* Совершенно ясно, что здесь идет речь о процессе омертвления души, который так ужасал Гоголя и лег в основу самого названия поэмы. Разумеется, неслучайно строки о живой юной душе вклиниваются в историю «прорехи на человечестве» Плюшкина. На вопрос о смысле приведенных строк Гоголя и заключенном в них настроении первый ответ был: *«Он грустит. Он в юности не понимал еще ничего о существующем тогда строе. А теперь стал понимать»*. Когда же прозвучал романс Георгия Свиридова «Об утраченной юности», его нежная грусть, мелодичность, явный контраст между частями – все это опрокинуло шаблон. Ученица сказала: *«Это переход от детства к зрелости, происходит потеря души»*.

Конечно, нельзя считать этот ответ исчерпывающим, но главная цель была достигнута: мысль об омертвлении души, грозящей любому человеку,

вытеснила привычный штамп. И данный ответ позволил продолжить работы над лирическим отступлением и романсом. Подтвердилась гипотеза об использовании музыки не только как дополнения к литературному материалу, но и как средства, помогающего детям проникнуть в сущность произведения искусства слова.

Литература

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1965.
2. Кабалевский Д.Б. Про трех китов и про многое другое. М., 1970.
3. Левшина И.С. Как воспринимается произведение искусства. М., 1983.
4. Малинина В.И. Психология восприятия произведения литературы. Челябинск, 1986.
5. Машенко Н.М. Использование музыки на уроках литературы. Пособие для учителя. М., «Просвещение», 1978.
6. Свирина Н.М. Взаимодействие музыки и литературы. // Литература в школе -1997. - № 6. - с.108-112.
7. Сохор А.Н. Музыка как вид искусства. М., 1970.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К УРОКАМ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Сидорина Алина, учитель русского языка и литературы

Лицей им. М. Коцюбинского, мун. Кишинэу

В данной статье исследуется влияние дидактической и ролевой игр на повышение интереса учащихся к изучению русского языка и литературы. Считаю, что в настоящее время эта проблема актуальна, так как однотипность и шаблонность уроков снижают интерес к изучению предмета, делают учебный процесс скучным и бесперспективным, поэтому надо сделать так, чтобы учащимся было на уроках интересно и увлекательно. Поэтому у меня возникают вопросы, как поднять интерес к изучению данных предметов, как активизировать познавательную деятельность учащихся. Изучив различные методики, я пришла к выводу, что игровая технология поможет решить данные проблемы. В этом и могут помочь дидактические игры, их системное использование на уроках. В игре ребенок с большим интересом и охотой выполняет то, что вне ее ему кажется очень трудным и неинтересным. Одним из первых об этом сказал практик и реформатор школы, педагог В.А. Сухомлинский: «...Ребенок по своей природе - пытливый исследователь, открыватель мира. Так пусть перед ним открывается чудесный мир в живых красках, ярких и трепетных звуках, в сказке и игре, в собственном творчестве... через сказку, фантазию, игру, через неповторимое детское творчество – верная дорога к сердцу ребенка...». Почему именно в игре создаются благоприятные условия для усвоения новых знаний и умений и для развития у детей психических процессов? Важнейший психологический секрет игры в том, что она обязательно построена на интересе и добровольности. Заставить играть нельзя, увлечь игрой можно. Для того, чтобы раскрыть тему исследования, нужно решить следующие задачи: показать значимость, незаменимость игры, игровых ситуаций, игровых заданий в организации учебного процесса; дать психологическое обоснование роли игры в жизни ребёнка; рассказать о дидактических играх на уроках; привести примеры уроков с использованием дидактических игр, а также описать игры, игровые приемы.

Л.С. Выготский писал: «... она (игра) неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы». Игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии. В контексте преподавания предмета «Русский язык и литература» игра как часть учебного процесса очень эффективна. Она имитирует ситуации и является простой

моделью действительности. События игры происходят в сжатом мире, а не в настоящем. В настоящее время с развитием и распространением новых информационных технологий учащиеся выработали привычку играть в какие-то сложные запутанные компьютерные игры и моделировать запутанные ситуации. Эти игры помогают учащимся мгновенно и правильно принимать решения. И пусть эти игры используются только ради получения собственного удовольствия, но они очень часто требуют от ученика применения тех же навыков, что и для успешного участия в учебных игровых моментах. Не всегда целесообразно проводить весь урок в форме игры, часто учитель использует отдельные игровые моменты, ситуации, которые способствуют развитию у учащихся интереса к предмету, формируют его мышление. В преподавательской деятельности следует выбирать методы, развивающие мышление учащихся. Конечно, основные методы - продуктивные. На уроках формирования новых знаний применяю метод проблемного изложения материала, метод сравнения, анализа, обобщения, метод проблемной наглядности, ассоциации, метод проектов, самостоятельная работа. Часто создаю такую проблему, которую они могут решить, используя творческий подход.

В преподавательской деятельности можно использовать **викторины**, которые очень нравятся ученикам, так как они позволяют ощутить дух соревнования. Примеры вопросов на проверку знания текста:

- **виртуальная викторина** по сказке Г. Х. Андерсена „Снежная королева” (например, какие цветы росли в деревянных ящичках у Кая и Герды? - розы);

- **викторина-диалог**, которую я использую при проверке домашнего задания; вопросы составляются по алгоритму игры „**Что? Где? Когда?**” (например, при изучении повести И. С. Тургенева „Муму” можно предложить ученикам такие вопросы: кто, где, когда сказал: „*Скверная собачонка! Какая она злая!*”? или Кто, где, когда нашел небольшого щенка?).

В методической литературе можно найти описание различных конкурсов, так как они помогают развивать речь учащихся, их творческие способности (сказочный калейдоскоп, лингвистическая игра, «картинная галерея», «потерялась иллюстрация»), а главное, - самостоятельное мышление. В своей практике я предлагаю на уроке русского языка поиграть в игру «**Детективы**», где дети выступают в роли детективов. Такой вид игры им очень нравится. Учащиеся чувствуют, что пора напрячь зрение, слух, проявить внимание и серьезность к данной игре. Вот какие задания можно предложить ребятам на уроке русского языка:

1. **Волшебник по имени Йот.** (Варианты: Приключения Йота. Где прячется Невидимка?) Предлагается найти букву *j* в слове, суметь определить ее морфемную функцию.

2. **Знакомые незнакомцы** (о заимствованных словах). Учащиеся пытаются догадаться, из какого языка и при каких условиях к нам в язык могло «прийти» то или иное слово. Игра интересна тем, что обучающиеся с легкостью вступают в дискуссию, им нравится проводить «расследования» данной тематики.

3. В форме занимательной игры можно повторить разделы языкознания и основные сведения, полученные учащимися в 5 классе, отправившись в путешествие в Королевство Языкознания. Так, чтобы попасть в столицу Лексикония ребятам необходимо разобрать скопление из слов, встретившийся им на дороге, т.е. разделить слова на группы. На доске «скопление»: *ключ, лук, бор, злой, добрый, грубость, очаровательный, нежность, восхитительный, забавный, смешной*. Учащиеся разбирают «завал»: омонимы: *ключ, лук, бор*; синонимы: *восхитительный – очаровательный, забавный – смешной*; антонимы: *злой – добрый, грубость – нежность*.

4. Чтобы проверить знания учащихся по прочитанному произведению, я использую **интерактивные тесты**. Интересны, на мой взгляд, так называемые „**читательские игры**”. Так, изучая в 6 классе сказку - быль М.И. Пришвина „Кладовая солнца”, мы играем в имена (кто больше вспомнит имен, прозвищ и кличек героев произведения). Можно предложить ученикам создать „живую картину”: изобразить эпизод изучаемого текста, чтобы другие ученики угадали автора и произведение.

Таким образом, использование игровых технологий на уроках литературы как в средних, так и в старших классах способствует созданию на уроке неформальной обстановки, которая позволяет ученику раскрыть свой потенциал, проявить себя в каком-то новом качестве, реализовать навыки, полученные в период обучения. Эти технологии делают урок литературы интересным, разнообразным, содержательным. Важно при этом помнить, что игра на уроке – это не забава, а труд, сложный, но интересный.

Литература

1. Карсалова Е.В. *Стихи живые сами говорят...* М.: Просвещение, 1990.
2. Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности на уроках литературы. М.: Просвещение, 1988.
3. Куррикулум по русскому языку и литературе, Кишинэу, Министерство просвещения Республики Молдова, 2010.

4. Литературные праздники и нетрадиционные уроки. 5–7 класс. М.: Олма-Пресс, 2002.
5. Смирнова Н.Е., Ципенко Н.Н. Игровые уроки. Русские и зарубежные произведения. М.: НЦ ЭНАС, 2003.
6. Положение об аттестации педагогических кадров дошкольного, начального, специального, дополнительного, среднего и среднего специального образования. //www.edu.md.
7. Фестиваль педагогических идей. «Открытый урок» на сайте <http://festival.1september.ru/>

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ.

Чилочи Ирина, учитель русского языка и литературы

Теоретический лицей им. В. В. Маяковского, г. Бэлць

Изучение русской фразеологии, русского речевого этикета, русских обрядов и традиций является актуальной задачей образования, решение которой способствует формированию русской языковой идентичности, усиливает роль русского языка как средства объединения нации, является важным компонентом в формировании коммуникативной компетенции учеников, изучающих русский язык.

Фразеология как раздел школьного курса русского языка содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитательный потенциал. Некоторые лингвисты справедливо отмечают, что фразеологические единицы - это душа всякого национального языка, в которой неповторимым образом выражаются дух и своеобразие нации.

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.

Фразеологизмы отражают национальную культуру комплексно, всем своим идиоматическим значением, а также своими прототипами, поскольку свободные словосочетания, ставшие фразеологическими, описывали определенные обычаи, традиции, подробности быта и культуры, исторические события. Они отличаются целостностью и образностью значения. Именно поэтому они так широко используются лучшими мастерами слова: А.С. Пушкиным, И.А. Крыловым, Н.В. Гоголем, А.С. Грибоедовым и другими. Речь человека, хорошо знающего фразеологию русского языка, не только образна, метка и выразительна, но и строится быстро и легко.

Таким образом, изучение фразеологии тесно связано с вопросами культуры речи и речевого мастерства, а изучение фразеологии в школе – это одно из средств повышения культуры речи учащихся.

Традиционно фразеология как раздел науки о языке изучается в среднем звене школьного образования, однако на современном этапе ей уделяется недостаточное внимание в курсе русского языка. Усвоение фразеологических единиц – постепенный, длительный процесс, поэтому, сегодня проблема

преподавания фразеологии и процесс работы над фразеологизмами на уроках русского языка приобретает особую актуальность.

Итак, аспектный анализ современных учебников по русскому языку для школ и лицеев с русским языком обучения свидетельствует: авторы предусматривают в том или ином объеме специальные задания и упражнения по фразеологии, однако в целом работа носит эпизодический характер и сводится к толкованию значения фразеологизмов и работе со словарем.

Проблема изучения фразеологии в гимназиях и лицеях 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.

Все понятия лексикологии (в том числе и фразеологизмы) описываются в школьном курсе следующим образом: определение понятия; функция; отражение в словаре.

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».

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 или (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. Экстралингвистический принцип реализуется в том, что при изучении фразеологии можно опираться на соотнесение фразеологизма и называемой им реалии. Предметы и явления

могут быть показаны или изображены на рисунке. При этом они могут быть не снабжены подписями, тогда учащиеся идут в направлении от реалии к слову. Рисунки могут быть подписаны, тогда рассмотрение идет от слова к реалии. Системный принцип состоит в рассмотрении взаимосвязи и взаимозависимости языковых единиц, их постоянном сопоставлении и противопоставлении. В курсе фразеологии в сопоставлении и противопоставлении рассматривается синонимия и антонимия фразеологизмов.

По мнению Е.И. Литневской, в курсе изучения фразеологии ученики должны приобрести следующие умения и навыки:

- 1) определять лексическое значение фразеологизма, отличать его от грамматического значения;
- 2) давать толкование лексического значения фразеологизма, взятого из контекста (описательно или через подбор синонимов);
- 3) находить фразеологизмы в тексте;
- 4) подбирать к фразеологическим оборотам синонимы и антонимы;
- 5) приводить примеры фразеологизмов;
- 6) группировать фразеологизмы по заданному основанию;
- 7) определять функцию употребления фразеологизмов в тексте;
- 8) пользоваться фразеологическим словарем.

Современный процесс сокращения структуры внешней речи ведет к тотальному снижению уровня образованности ребенка. К коммуникации на данном этапе развития языка предъявляется несколько требований: лаконичность и максимум информации. Коммуникация трактуется преимущественно как «обмен информацией в процессе деятельности и как пути сообщения», как «передача информации от человека к человеку». Несмотря на это, мы придерживаемся того мнения, что процесс общения должен иметь не только функцию передачи информации, но и быть грамотным, выразительным, богатым образами. Достигнуть подобного эффекта можно при помощи фразеологического богатства русского языка. Актуальность изучения проблем функционирования устойчивых выражений в речи носителей русского языка, особенно в речи молодых людей, обусловлена возрастающим интересом современной лингвистики к установлению регулярных процессов расширения номинативных средств в языке, вызванных коммуникативной необходимостью. Фразеология как микросистема, входящая в общую систему языка, по праву считается ценнейшим лингвистическим наследием, в котором отражаются видение мира и национальная культура социума. Она аккумулирует в себе коллективный опыт, который передается из поколения в поколения, позволяет исследовать далекое прошлое не только языка, но и истории и культуры его

носителей, дает основания судить о культурно-национальной рефлексии молодого поколения.

Важно разработать направленную на формирование культуроведческой и языковой компетенции учащихся систему упражнений по усвоению фразеологических понятий и формированию умений использовать фразеологизмы в собственной речи. Так, например, упражнения, направленные на повторение и закрепление знаний учащихся о значении фразеологизмов.

1. Прочитайте. Распределите фразеологизмы на две группы. Запишите каждую группу в отдельный столбик. Какие это группы? *Засучив рукава, в поте лица, пальцем не пошевелить, сложа руки, палец о палец не ударить, не покладая рук.*

2. Определите, в каком варианте значение фразеологизма указано неверно: а) *считать ворон* – *бездельничать*; б) *в час по чайной ложке* – *медленно*; в) *тертый калач* – *опытный (о человеке)*; г) *седьмая вода на киселе* – *близкие родственники*.

3. Прочитайте. Запишите рядом с каждым фразеологизмом из первого столбика противоположный ему по значению фразеологизм из второго: *за тридевять земель, повесить голову, с гулькин нос, выйти из себя, хоть пруд пруди, взять себя в руки, воспрянуть духом, рукой подать.*

4. Прочитайте. Какие предложения содержат ошибки в употреблении фразеологизмов? Исправьте ошибки и запишите исправленные предложения.

Вася красиво, как курица лапой, написал заглавие. Женя остановилась, до глубины души восхищенная чудесной музыкой. Котенок был очень некрасивым, глаз не оторвать. Мы дружно работали сложа руки.

Используем и упражнения, способствующие усвоению школьниками категориального признака фразеологизма – устойчивости.

1. Прочитайте. Какие из фразеологизмов записаны правильно? В каких фразеологизмах имеются ошибки? Исправьте ошибки и запишите фразеологизмы.

Беречь как зеницу глаза, встать не с той ноги, гнаться за двумя зайцами, губы заговаривать, покраснеть до кончиков волос.

2. Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Объясните ваш выбор.

Держать ... востро (уши, ухо). Смотреть сквозь ... очки (розовые, темные). С ... нос (голубиный, гулькин). Делать из ... слона (комара, мухи). Не в своей ... (чашке, тарелке).

Упражнения, направленные на формирование образности речи школьников.

1. 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 делает из мухи слона. Вы не слушайте Сережу: он всегда преувеличивает.

2. Прочитайте предложения. Замените подчеркнутые 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 Уля проснулась очень рано.

Справочный материал: *повесить нос; водить за нос; ни свет, ни заря; бить баклуши; пропустить мимо ушей.*

Мы предлагаем также комплексное задание, которое может стать стимулом для написания сочинения. Прочитайте текст. Найдите в тексте фразеологизмы (задание может быть предложено в игровой форме: «Кто больше найдет в тексте фразеологизмов?»). Найдите в тексте фразеологизмы, которые имеют одинаковое значение. Назовите их. Каково их значение? О значении каких фразеологизмов вы еще догадались? Назовите их и объясните значение.

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. Фразеологизмы порождены потребностью в выразительных средствах для нужд коммуникации – вербального выражения чувств, экспрессивных оценок, способов эмоционального воздействия, ярких и метких характеристик человека, предметов, явлений.

Литература

1. Гаврилов В.В. Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6 классе средней школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений. М., 2001.
2. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М., 1985.
3. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе. М., 2006.
4. Учебник «Русский язык и литература 5 класс». Сузанская Т. Н., Горленко Ф. М., Кишинэу, 2006.

ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Н.А. НЕКРАСОВА НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Ярош Ульяна, учитель русского языка и литературы
Теоретический лицей им. Т. Майореску, г. Кишинев

Положение женщины в обществе и отношение к ней есть лучшее мерило культурного его развития. 1850-60-е годы – это особое время в истории России, когда в обществе складывается новая ситуация, идут активные поиски новых путей в развитии страны. В этот период появляется немалая часть женщин из дворянской среды, которые не желают в новой ситуации ограничиваться кругом домашних, семейных забот, проявляют попытки реализоваться в общественных делах. В женщине пробуждается чувство личности, самосознание, общественная активность. Возникает проблема женской эмансипации. В связи с этим в литературе появляется совершенно новый тип героини, который в значительной степени отражает новые веяния времени. Писатели, в свою очередь, по-разному отреагировали на эту проблему. В литературе появились новые женские характеры: духовно раскрепощённые женщины не только с пробудившимся инстинктом самосознания, самобытности, самодеятельности, но и со стремлением отстоять свободу собственной личности и проявить себя в активной деятельности.

Женщины–бунтарки противопоставляются не только типичным представительницам России XIX века, но и подавляющему большинству современного им общества. Благодаря женским образам в русской литературе XIX века раскрывается определенный тип поведения (переживания, мысли, поступки), который формировался под влиянием исторических событий и национальных традиций и который раскрывается благодаря авторскому замыслу в решении женских образов и их взаимоотношения с обществом. Женский характер в произведениях второй половины XIX века не только развивает предшествующие характеры, но обретает новые свойства, функции. Теперь объектом внимания авторов становится сама женщина.

Главными действующими лицами во многих произведениях Н.А. Некрасова являются русские женщины. Автор, с исчерпывающей полнотой и ясностью, в образах и картинах, поражающих своей правдивостью и силой, отобразил думы и чувства, труд и борьбу, каждодневные страдания и редкие радости русской женщины. Героини, которых мы встречаем в произведениях Н.А. Некрасова, гораздо «шире» той эпохи, в которой они живут. Широта взглядов, неспособность жить по продиктованным социальным и межличностным законам, отсутствие компромисса с установившимся миропорядком – все это причины появления конфликтов и драм в жизни персонажей.

В учебных заведениях Республики Молдова с русским языком обучения предмет «Русский язык и литература» крайне значителен. Очевидно, что русская литература не только знакомит учащихся с произведениями, но и приобщает школьников к нравственно-эстетическим, национальным и общечеловеческим ценностям, выражая духовные ценности не только русского, но и других народов. Предмет формирует высоко духовную, нравственную, образованную, толерантную личность, владеющую гражданским сознанием личности, а также укрепляет и делает гармоничными межнациональные отношения. Русская литература развивает воображение, память, пополняет словарный запас, расширяется кругозор и улучшается грамотность, более того, в русской литературе затронуты вечные проблемы человечества, нуждающиеся в осознании и принятии, в чем и помогает предмет. Примечательно то, что литература не учит напрямую, она вводит нас в особое пространство, в котором мы сами для себя должны сделать все выводы, литература зарождает в нас мыслительный процесс.

Творчество Н.А. Некрасова рассматривается в гимназическом цикле. В 7 классе на изучение литературы куррикулумом выделяется 76 часов, из которых 28 часов предназначены для изучения русской литературы XIX века. На изучение творчества Н.А. Некрасова выделяется 4 часа [13, 35]. Учебник «Русский язык и литература. 7 класс», под редакцией Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанской, Т.Ю. Дубровиной, одобренный Министерством Образования Республики Молдовы, обеспечивает следующим материалом: биографией Н.А. Некрасова; стихотворением «Вчерашний день, часу в шестом...»; стихотворением «Размышление у парадного подъезда» и исторической справкой к данному стихотворению; кратким экскурсом по творчеству Н.А. Некрасова; «Страничкой истории» о восстании декабристов; отрывком из поэмы «Русские женщины. Княгиня Трубецкая»; глоссарий; домашние задания, направленные на организацию анализа вышеуказанных произведений. Кроме того, обязательным является изучение одного стихотворения (или отрывка) наизусть.

Мы полагаем, что современный урок должен способствовать формированию и развитию нестандартного и критического мышления, творческих способностей. По данной причине педагог должен создавать не только условия для интеллектуального развития учеников, но и благоприятную среду для прогрессирования. Урок может проводиться в традиционной и нетрадиционной форме. При традиционной форме учащийся, как правило, является пассивным объектом обучения. 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 обеспечить быстроту запоминания, понимания и усвоения учебного материала. Таким образом, актуальными уроками являются нетрадиционные уроки, аккумулирующие методы и приемы различных форм обучения. Подобные стратегии строятся на совместной деятельности педагога и учащихся, то есть, на сотворчестве и на сотрудничестве.

На изучение творчества Н.А. Некрасова мы предлагаем 4 темы: «Жизнь и творчество Н.А. Некрасова»; «Изучение стихотворений „Размышление у парадного подъезда” и „Вчерашний день, в часу шестом...”»; «Образ русской женщины. Княгиня Трубецкая»; «Н.А. Некрасов - певец доли народной».

В процессе изучения тем мы предлагаем использовать активные методы и приемы обучения, например, диалог, сравнение и аналогия; использовать иллюстрации, музыку и другие средства художественного воздействия, мозговой штурм. А также использование технологий для формирования и развития критического мышления, например, синквейн, перекрестная дискуссия, ключевые слова, ассоциативный ряд и письменная (устная) рефлексия.

На уроке преподаватель знакомит учеников с бунтом Екатерины Трубецкой и Марии Волконской, которые приняли удар судьбы с достоинством, сопротивлялись высшей власти и буржуазным устоям. Княгини предстают перед нами отважными, свободолюбивыми, самоотверженными, любящими, отстаивающими свою истину, готовыми пожертвовать всем ради своей семьи и простого женского счастья. Бунтарство княгинь демонстрируется посредством поступков и пламенных речей во имя долга и бескорыстной любви, отстаивания своего решения вопреки увещаниям семьи, противостояния губернатору и других преград. В данном произведении мы можем вместе с учащимися проследить и продемонстрировать художественно запечатленный новый тип женщины, устремленной к высокой цели, готовой наравне с мужчиной вступить и уже вступившей на путь борьбы за установление в мире добра и справедливости.

Интересным моментом в курсе изучения произведения будет тот факт, что Н.А. Некрасов изначально планировал назвать произведение – «Декабристки», но позже изменил название. Сделано это было не случайно, ведь автор в поэме не просто рассказывает о прошлом, он еще и соотносит его с настоящим, находит общие черты в характере своих современниц и декабристок. Писатель показал нам юных, нежных, красивых женщин, которые не смогли безмятежно царить на балах или наслаждаться материнством, зная, что дорогие им люди мучаются на каторге, в кандалах. Поэтому Н.А. Некрасов и назвал две свои поэмы – «Русские женщины», увидев в «самоотвержении, выказанном ими,

свидетельство великих душевных сил» [3]. В бунтарстве княгинь продемонстрирована страсть к жизни, справедливости, семье. Екатерина Трубецкая и Мария Волконская предстали перед нами отважными, свободолюбивыми, самоотверженными, любящими, отстаивающими свою истину, готовыми пожертвовать всем ради своей семьи и простого женского счастья. Поэт, воссоздавая в поэме жизненный подвиг героинь, открывал новые грани национального женского характера: *В груди кипят рыдающие звуки, // Пора, пора им вверить мысль мою! // Твою любовь, твои святые муки, // Твою борьбу – подвижница, пою!..*

Для Некрасова подвиг русской женщины, самоотверженной и негибимой, – источник глубочайшего лиризма, в котором сплелись и восхищение, и боль сострадания, и вера в грядущее освобождение, признание красоты и богатства душевных сил, присущих русскому национальному женскому характеру.

Важно донести до учащихся, что женщины - бунтарки отходят от стандартного поведения, мышления, форм восприятия окружающего мира. Это «сознательно героические натуры», не только устремленные к самоотверженному служению «общему делу», но и безбоязненно вставшие на путь такого служения. Поэт в эпилоге «Княгини Трубецкой» пишет: *Пленительные образы! Едва ли // В истории какой-нибудь страны // Вы что-нибудь прекраснее встречали / Их имена забыться не должны.*

Образы русских женщин, созданные великим поэтом, по праву признанным певцом женской доли, не утрачивают своей привлекательности, своего живого обаяния для новых поколений.

Изучение поэмы позволит учащимся, закрепить понятия героизма, силы духа, нравственной красоты присущей русской женщине испокон веков. Н.А. Некрасов показал, что образ «величавой славянки» не принадлежит одному социальному слою. Этот тип женщин всенароден, его можно встретить и в крестьянской избе, и в великосветской гостиной, поскольку главная составляющая его – духовная красота.

Литература

1. Ворошилова С.В. Правовое положение женщин в России в XIX — начале XX вв. М., 2009.
2. Инакова М.М. Права женщин в вопросах и ответах. Ташкент, 2010.
3. Княгиня М.Н. Волконская из поэмы Н. Некрасова «Русские женщины». www.staroradio.ru/audio/8035.
4. Кожевников А.Ю. Мудрость веков. Россия. Спб.: Нева, 2006.
5. Коллонтай А.М. Социальные основы женского вопроса. М., 1978.

6. Михайлов М. Л. Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе. Утопический социализм в России [Электронный ресурс] / М.: Политиздат, 1985. – URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/mihailrdd.htm>
7. Михайлов М. Л. Уважение к женщинам // Современник [Электронный ресурс] / М., 1866. – URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/mihailrdd.htm>
8. Орловская М.В. О женском движении в России [Электронный ресурс] / Спб., 1911. – URL: <http://e-history.kz/ru/contents/view/1402>
9. Павлюченко Э. А. Женщины в русском освободительном движении от Марии Волконской до Веры Фигнер [Электронный ресурс] / М.: Мысль, 1988. – URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/pavll1r-5.htm>
10. Павлюченко Э. Декабристы рассказывают. М., 1975.
11. Первушина Е.В. Петербургские женщины XIX века. М., 2012.
12. Пономарева В.В., Хорошилова Л.Б. Мир русской женщины: воспитание, образование, судьба (XVIII — начало XX века). М.: Русское слово, 2006.
13. Русский язык и литература. Куррикулум для гимназий с русским языком обучения (V-IX классы). – Кишинев, 2010.
14. Тургенев И.С. Собрание сочинений [Электронный ресурс] / М., 2013. – URL: http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s

Secția 9

DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ENGLEZE ȘI FRANCEZE

STUDENTS' SELF-GUIDED WORK AS A COMPONENT OF AN EFFECTIVE LESSON

Bogoeva Elena, teacher
„Petru Movila” Lyceum, Chişinău

The goals and content of education are changing, new tools and technologies for teaching are emerging, but whatever reforms are being implemented, the lesson remains the main form of education. It was the cornerstone of traditional school and it is the same with modern school. 45 minutes of the lesson is a piece of joint work compressed, saturated with thoughts and feelings, of the one who teaches and those who are taught to walk independently along the path of knowledge, to seek, to remember, to apply what he or she learned.

Nowadays, the use of methods and techniques that form competences to extract knowledge independently, to collect necessary information, put forward hypo-theses, draw conclusions, is becoming increasingly important in the educational process. And this means that the modern student should take possession of universal educational activities that provide the ability to organize one's own independent learning.

A modern lesson is a lesson that meets the requirements for the preparation of a competitive graduate with an optimal level of quality of educational training, who has key competencies and has the ability to socialize in conditions different from the school environment. The issue of quality, and therefore the effectiveness of a lesson, excites all participants of the educational process: the administration, teachers, students and their parents.

An effective lesson has its own face, originality, which is determined by the individual style of the teacher and the personal identity of the students. But apart from the creative uniqueness, the mastery and the literacy of the teacher in the lesson should be visible:

- the knowledge of what factors determine the meaning and essence of the modern lesson;
- the ability to plan, conduct and analyze the lesson.

The word “efficiency” in Latin means the “performance of actions, result, consequence of any action”.

The real effectiveness of the lesson is its result, the degree of mastering the material by the students. No matter how externally effective the techniques used by the teacher are, but if the students have not learned the topic, the lesson cannot be called effective. At the lesson, students should learn the amount of planned material, develop the necessary skills and abilities.

The criteria for an effective lesson are: - active thinking of each student during the whole lesson; providing psychological comfort and emotional participation of

students in their own activities and activities of others; motivation of cognitive activity in the lesson; ensuring the reflection and self-control of students in the course of activities throughout the lesson; availability of self-guided work or a creative task in the lesson; achievement of the objectives of the lesson.

All the criteria listed above are worth speaking, discussing, exchanging opinions, but I would like to reflect on the organization of self-guided work in the classroom or providing a creative task.

Self-guided work is of great importance as it activates students' thinking. For students it is a means of gaining deep and strong knowledge, a means of making them active, a means of forming independence as a character trait, a means of developing their mental abilities.

In didactics, a student's self-guided work is understood as an activity that he or she does without direct participation of a teacher, but according to his instructions, under his guidance and supervision. A student who has the skills of self-guided work, learns more actively and deeper, is better prepared for creative work, for self-education and for continuing studies.

Today, the rapid "aging" of information causes the need for continuous replenishment of knowledge. However, the spontaneous formation of rational methods of learning is slow and ineffective. Therefore, students need to learn the methods of self-guided academic work.

When choosing a specific method of students' self-guided work, a teacher must take into account the individual characteristics of students. The tasks offered for self-fulfillment should have a clear goal, a uniquely defined methodology for its implementation and interest in them. The latter is achieved by the novelty of the content or form of the task, the disclosure of its practical significance, and the research character of the tasks. The main thing is not rivalry, but cooperation. Each member of the group is responsible for the success of the whole group. There are many methods or options for learning in cooperation. In the methodology, it is customary to distinguish the following levels of self-guided work: reproducing (copying), semi-creative, creative. Reproducing self-guided work is very important as it teaches to analyze events, phenomena, facts; forms methods of cognitive activity; creates conditions for the development of mental activity of schoolchildren. It may become a basis for further creative activity of students. Semi-creative level includes the transfer of acquired knowledge, skills and abilities to other, but similar situations (in particular, reading of words, phrases, sentences and texts without a sample given by an announcer; not copying from the textbook, but the material transformation in various written forms and, finally, generating utterances in similar situations). Self-guided work of this level requires a great deal of mental activity and is associated with such operations as substitution, expansion, transformation. The creative level is

associated with the formation of skills and abilities to search for solving more complex communicative tasks, both in oral speech and reading, for example, acting in accordance with the proposed circumstances and assuming the role, to prepare a message on a specific topic, to listen to the message and to express attitude to its content, to read the story, and to answer the problem questions, to interpret the main idea of the text. Self-guided work leads to formation of creativity.

Taking everything said above into account, I find some methods and techniques very useful and important. For instance, the method of educational discussions which improves and consolidates knowledge, increases the amount of new information, develops the ability to argue, prove, defend one's opinion and listen to the opinions of others. Or the method of concrete situations analysis which is the most effective at all the stages starting from the primary school. The advantage of this method is that in class a teacher has a unique opportunity to create specific problem situations, taken from school, household or family practice. Students with special enthusiasm participate in the analysis of the situation and make decisions since the topics are very close and understandable, and therefore interesting and relevant.

Of course, we should not look upon the term "self-guided work" only as individual work of students. However, in my opinion, pair and group forms of self-guided work have great potential. One of my favorite techniques is "Carousel Brainstorming" when each group gets an assignment to discuss, write down key phrases on everything they think, know about the topic, then moves clockwise on to the next task. The answers of the other groups are fixed with a different color or written under the line, separating from the previous one. Thus, all the groups answer all the questions and return to their original task in order to view, in a limited time, everything that has been recorded on the sheet in order to summarize and express their opinion. For improving reading and translating skills "Jigsaw" techniques is very useful. Each group is assigned with a separate text or paragraph. They study the text, discuss it. Then the students with the same letter (A, B, C, D, E) being "experts", form a new group and teach others their original text or paragraph. In such a way, they teach one another the whole text. Then the "experts" come back to their initial groups and do some tasks to prove they know the text and produce a "common product".

Speaking about preparation for self-guided work, it is necessary to teach students various educational strategies. It is, for example, the strategies for working with text: the ability to see support in the text, ignore unfamiliar words, if they do not affect the general understanding, the ability to highlight the main idea, draw conclusions, etc. An important aspect is learning to use reference literature, in particular dictionaries. Often, students cannot find the necessary word in the text because they cannot distinguish the dictionary form of a word they do not know. Teaching to work with vocabulary and other reference literature is the task of the teacher.

One of the effective ways of organizing self-guided work in the English classroom is the project methodology which can be used for teaching English in the framework of program material of practical importance for students. Here individual and group work can be used. When working on projects, children learn cooperation and collaboration that foster in them such moral values as the desire and the ability of mutual assistance, empathy; form students' creative abilities and activity, i.e. there is a continuous process of education and upbringing. The project method forms a common culture of communication and integral social behavior, and also leads students to practical mastery of a foreign language. The activities of students are aimed at the desire for self-learning through active ways of acting and for self-improvement.

Each group wants their project to be interesting. The situation of success of each student is made up by a sufficient number of individual consultations with the teacher. I would like to particularly highlight the one that is framed using a computer presentation. Working with a computer is very interesting for middle and high school students. Students write abstracts on certain topics, and to protect their project they prepare a presentation and offer it to the class. It is necessary to persuade them to apply different methods of work: graphic writing, design.

What else I would like to emphasize is participation in iEARN (International Education and Resource Network) online projects which bring the world into classroom when students explore real-world problems and challenges simultaneously developing cross-curriculum skills while working in small collaborative groups. Collaborative work itself stimulates, creates confidence that it is interesting and necessary for everyone.

The work in this direction at our lyceum started in 2015-2016 with several projects ("Teddy Bear Exchange" Project, "To Extend Our Memories By Monuments", "My Hero"). At the same time we wrote our own project "Reduce Cafeteria Waste" to raise the issue of waste management in the lyceum. Within the framework of this project the students conducted a waste audit in the school cafeteria trying to answer the questions about what was being thrown out and why; what waste reduction and waste diversion practices were already in place. The students created presentations and posters to encourage the elementary students to eat their food. The students gave the presentation of their final project at the lessons of English, class hours, annual school conference. The 2016-2017 school year was marked by our participation in the "Talking Kites Around The World" and "The City Image" Projects. The 2017-2018 school year has added "Culture In A Box" Project. "Money Matters" Project and Places and Perspectives Learning Circle are now in the process of implementation.

I can say that participating in online projects students gain knowledge and skills by working for an extended period of time to investigate and respond to an authentic, engaging and complex question, problem, or challenge. The projects are focused on student learning goals, including standards-based content. Thus, in “Teddy Bear Exchange” Project students invited the bear (he arrived from Pakistan) to their homes and described important issues and events from everyday life in their families; in “To Extend Our Memories by Monuments” and “The City Image” Projects students studied and described places of interest of their home town, spoke about its problems. They have become real investigators of their community making in such a way the first steps towards solving the problems of the community. “My Hero” Project and “Talking Kites Around The World” made students think about the people who could be heroes for them. “Culture In A Box” Project with its challenging task to introduce our country in a small box made students think of cultural identity, values, customs, traditions of their country. They made comparisons of their culture and other cultures finding similarities and differences. They used the basic set of services: e-mails, Skype sessions, access to informational resources, Edmodo (which is an easy way to get your students connected so they can safely collaborate, get and stay organized, and access assignments, grades, and school messages), publishing on a web site. Think how motivating it is when you see your product published and feel that you make it public by explaining, displaying, presenting it to people beyond the classroom (all the products of the projects listed above have been published on the page of “Finished Projects” of iEARN website:

<http://www.globallearningcircles.org>).

In general, participating in online projects students are engaged in a rigorous, extended process of asking questions, finding resources, and applying information. iEARN environments created by Web 2.0 platforms are stress-free, providing users emotional comfort and security, promoting them autonomy by taking control of their own learning and reflecting on the learning process. Mastery of the Internet increases the personal power of teachers and students. It allows them to become independent learners, researches, creators of knowledge.

Bibliography

1. Munca D. A practical guide to online project based learning. Integrating Moldovan teachers in the International Education and Resource Network. Chisinau, 2009.
2. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1998
3. Рогова Г. В. (1980). Некоторые предложения по организации самостоятельной работы учащихся.// ИЯШ No5.

TASK-BASED LANGUAGE LEARNING AS AN EFFECTIVE WAY TO IMPROVE LANGUAGE PROFICIENCY

Burdujan Radu, PhD

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

At any given period there are certain trends in foreign language education that influence both teaching and learning. One of the latest reevaluated trends in approaches to foreign language education is task-based language learning (TBLL). Although it has been used for many years, its popularity lately has increased. One of the main reasons for this attention is the desire of educators to promote real communication or the exchange of meanings rather than forms.

Task-based language learning is an offshoot of communicative approach that focuses on the use of authentic target language while performing some real-life tasks rather than on language forms. When focused on the task, students learn a foreign language more effectively. The basic notion of TBLL is a task. The task is an activity in which students use language to achieve a specific goal. It is “what people do in everyday life, at work, at play, and in between” (Long, 1985).

Students communicate in the target language using wide range of language items and are free to use a wide variety of communication styles and techniques, such as comparing, debating, and persuading. At the same time, task-based teaching provides students with the linguistic components they need to accomplish these real-world tasks.

Playing a game, solving a problem or sharing information or experiences, can all be considered as relevant and authentic tasks. Such tasks may include going shopping, booking a room in a hotel, or making a phone call. While engaged in the task, learners learn language structures through communicative interaction. The process of task-based learning itself teaches important skills. Students learn how to ask questions, how to negotiate meaning and how to cooperate in and work within groups. Within this group work, they are able to notice different approaches to problem solving as well as to observe how others think and make decisions. To execute a task, the student should comprehend, manipulate, produce, or interact in the target language (Nuan, 1989).

Although TBLL emphasizes meaning and is based on task outcome, it doesn't mean that the language forms are put aside. Each of the task cycle must be given at the end a period to focus on form. Thus, the emphasis is on spontaneous, creative language use, whether spoken or written, rather than on absolute accuracy. This makes TBLL especially popular for developing target language fluency. It is highly motivating and improves student confidence (Van den Branden, 2012).

Errors are a natural part of the learning process. Correcting should be done to a certain degree, in order not want to embarrass or discourage students from

trying to communicate. Errors can be fixed with time, but confidence can be shattered in a second.

David Nunan distinguishes between “real-world or target tasks, which are communicative acts that we achieve through language in the world outside the classroom, and pedagogical tasks, which are carried out in the classroom” (Nunan, 2004). The goal of the language teacher is try to bring pedagogical tasks as close to real-world as possible, thus proposing activities that are meaningful and relevant to students.

The teaching techniques required for task-based learning are not very different from those of regular language teaching. The main difference lies in the organization and weighting of activities and in the fact that there is a greater quantity of student activity, and less direct, up-from teaching.

In TBLL an activity in which students are given a list of words to use cannot be considered as a genuine task. Nor can a normal role play if a problem-solving element is not included or where there is no a goal to reach. For example, a role play in which students have simply to act out roles as company directors cannot be considered a genuine task in TBLL. It must have a goal like signing of a contract, or finding the right solution within the given time limit.

The stages of the task-based lesson plan have a task as its principal component. Up to now, various plans have been proposed. However they all have in common three principal phases: pre-task, the task cycle, and the post-task.

1) *Pre-task activity*: The aim of this stage is to prepare learners for doing the main target task. This stage starts with the teacher explaining what will be expected in the task cycle and post-task stage. The teacher introduces the topic and gives the students clear instructions on what they will be expected in the task cycle and post-task stage and might help the students to revise topic-related words and phrases that may be useful for the task. Pre-task stage can be divided into mini-tasks such as Correct the teacher, True or False games or memory challenge tasks. These ones seem more engaging than just ‘listen and repeat’ strategy. In a lower-level class, an introduction, review of key vocabulary or grammatical concepts should be included, the students successfully to accomplish the assigned task. At this stage, the teacher may also present a model of the task, or a recording of people doing the task. The students take notes and spend time preparing for the task.

2) *Task cycle (task - planning - report)*: During the task phase, the students perform the task, typically either in pairs or small groups depending on the type of activity. And unless the teacher plays a particular role in the task, the teacher's role is typically reduced to one of an observer or counsellor. This is the reason for it being a more student – centred methodology.

The task cycle also offers learners the chance to use whatever language they already know, and then to improve the language, under teacher guidance.

After the task is completed, the students prepare either a written or oral report to present the results to the class. At this stage learners will have a chance to focus on the language they want to use and improve it. They can even rehearse their report in pairs. Meanwhile the teacher is available for the students to ask for advice to clear up any language questions.

The students then report back to the class orally or read the written report about what happened during their task. Here both the teacher and other students may provide written or oral feedback. This final part of the stage, maybe considered as a type of assessment.

3) *Post-task activity (language focus and feedback)*: Finally, the teacher selects language areas to practise based upon the needs of the students and proposes some consolidation exercises to be done. In their turn, learners will have experienced quite a lot of the language in use. The students then do practice activities to increase their confidence. To save time, exercises are given for homework, so that learners work on them at their own pace.

Sample of a Lesson Plan

Topic: Daily Routines (Past Simple)

Time: 90 minutes

Objectives: By the end of the lesson, the students should be able to:

- O1. comprehend a simple text about daily routines;
- O 2. use adverbs of time to write about daily routines;
- O 3. identify information from a text about time;
- O 4. participate in a guided exchange about daily routines.

Task sequence:

Task-based speaking.

Pre-task

In the pre-task stage, the teacher explains the students that they are going to learn about daily routines. In order to generate interest and prepare students for the upcoming task, the teacher may give suggestions, use prompts to provide support to learners, or even provide an input task to help students generate ideas.

Introduction to topic and tasks (20 min)

Aim: To introduce the topic of daily routines and to give the class exposure to language related to them. It is important to highlight new words and phrases.

Priming: The teacher shows the students PowerPoint presentation slides of different daily activities paying attention to new words and phrases.

Daily routines vocabulary: to wake up, to get up, to have breakfast, to take a shower, to go to the university, etc.

Time expressions: yesterday, the day before yesterday, last night, last week, last month, last vacation, last time, two years ago, three years ago, etc.

The teacher pronounces the phrases several times and asks the students to repeat too.

In order to help students carry out this task, teacher ask them to:

- Create a mind map containing activities they do during the day;
- Draw a daily routine schedule template;

Task nr.1

Students make groups of 3.

Teacher gives a list of the 10 most common daily routines to each group.

Each student translates a daily routine and write a sentence in the past for each daily routine: to wake up - I woke up really late last night

They share their sentences orally.

Task nr.2

Students are given a set of questions so they can interview their classmates: What's your name? What time did you wake up? What time did you go to bed? What time did you have breakfast? What time did you have lunch? What time did you have dinner? What time did you shower?

They interview one classmate and they are interviewed by another classmate.

Text reading: The teacher chooses a text about someone's daily routine, e.g. "Charlie's daily routine". The teacher shares to the students a worksheet with a text on it. Then asks the students to read the text and complete the tasks.

Reading comprehension: Through some exercises, teacher checks how students understood the text, e.g. Answer the questions about the text. Order Charlie's daily routine. Put the sentences together.

If the text is in Present Simple teacher may ask students to change it into Past Simple; or Compare Charlie's daily routine with student's one.

Task cycle

In this phase of the lesson, students carry out the main task. In order for the task to be completed successfully, the teacher's role is to break down the task and help learners get organised.

Main task (20 min. per group)

Students make pairs and write things that they did yesterday.

Once students are ready, they go in front of the classroom. Other students ask the questions like: did you go to the university? did you go running ? did you go to the beach?

Planning (10 min. Keep in mind the task involves writing)

Students complete daily routine schedule

Report (20 min)

Each student prepares the classroom for their reports. Students present their daily routine schedule; classmates listen and ask some questions. Teacher gives feedback on the content and quickly comments.

Post-task activity (language focus and feedback)

In the post-task phase, the teacher gives feedback on content and language that emerged during the task. It is important to provide students with the chance to practice the language that had emerged from the task.

Analysis (10 min)

Teacher writes sentences with new words and phrases on the board, and highlights language learned at the lesson. Students review phrases in context and take notes of the language they need.

Practice (10 min)

Exit card: in pairs. Each student asks two questions on the information learned at the lesson.

Teacher assigns exercises for homework to practice new words or structures. In this stage, the teacher may ask the students to write a composition “My day”.

Conclusion. Task based learning is a different way to teach languages. It can help the student in a real-world situation in which oral communication is essential for doing a specific task. In TBLL the learner is exposed to as much of the foreign language as possible, then think over it and finally experiment with it. One clear purpose to choose TBLL is to increase learner activity. TBLL is student- centred, whereas teacher have to produce and supply different tasks which will give the student the opportunity to experiment spontaneously, individually and originally with the foreign language. The overall purpose of TBLL is to create opportunities for language learning and skill-development through collaborative knowledge-building.

TBLL is advantageous to the student because it is more student-centered, provides more meaningful communication, and practical extra-linguistic skill building. Furthermore, as the tasks seem to be familiar to the students (e.g.: visiting the doctor), they are more likely to be engaged and motivated in their language learning. Students communicate naturally in situations they may

experience outside of the classroom with the language that is closely connected to them. In more traditional approaches, the contexts may seem artificial to the students because they were created for language practice and not for the students' needs. (Van den Branden, 2012)

Also, the students are free of language control. In all three stages they must use all their language resources rather than just practising one pre-selected item. Thus, they are exposed to a whole range of lexical phrases, collocations and patterns as well as language forms. The language used comes from the students' needs, rather than a decision made by the teacher or the textbook. Not least of all, it is enjoyable and motivating, because it can bring teaching from abstract knowledge to real world application.

Nevertheless, there have been criticisms that task-based learning is not appropriate for the beginning level students. Also, the students are only exposed to certain didactic strategies, others, such as discussion or debate, are being neglected.

Bibliography

1. Long M. H. A role for instruction in Second Language Acquisition: Task-based language teaching. Hyltenstam, K. & Pienemann, M.. (Eds.), Modeling and assessing second language development, Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1985.
2. Nunan D. Designing Tasks for a Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
3. Nunan D. Task-based Language Teaching. Cambridge University Press, 2004.
4. Willis D., Willis J. Doing task-based teaching. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012.
5. Van Den Branden K. Task-based language education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching, pp. 132–139, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

FAIRY TALES, MORE REASONS OF THEIR PRESENCE IN TEACHING-LEARNING ACTIVITIES

Burea-Titica Svetlana, PhD

TSU, Chair of foreign languages and literature

“Fairy tales are more than true; not because they tell us that dragons exist, but because they tell us that dragons can be beaten.”

G.K. Chesterton

Fairy tales involve a rich source of cultural and historical experience of humankind. They are very important to be used as a didactic source as they contribute to positive or healthy pupil's mental development. Lewis in the book *Surprised by Joy* writes: “Fairy tales go deep down to the roots of human wisdom and bring it to the surface by the pure words and images”.

Let us outline some characteristics of fairy tales to understand what moral or language input they can offer.

- Fairy tales usually begin and end with “special” words like “Once upon a time...”, “In a far-far away land...”, “Like days long ago...”, “There once was...”, “Long, long time ago...”, “They lived happily ever after”, “They lived for many, many joyous years...”

- Place and time are unknown in fairy tales. Setting is often enchanted; castles, kingdoms, far-faraway lands and enchanted forests: the Grimm fairy tales have tendency to take place in the forests. The forest might be not enchanted but it contains enchantments and magical elements and, being outside normal human experience, acts as a place of transformation, for example Red Riding Hood and Hansel and Gretel.

- A great variety of characters like Princes and princesses, heroes and heroines are often included in fairy tales as well as poor farmers, youngest sons, wise old women, beggars and soldier, for example, Rapunzel, Hansel and Gretel, The Fisherman and his wife, The Frog Prince.

- The main character often wants to make life better. For example, in the fairy tale The Magic Porridge Pot poor little girl went to the forest to find some food for her and her mother. She wanted to help her mother and no longer be hungry.

- Fairy tales usually include clearly defined good characters and bad characters. Red Riding Hood and the big grey wolf are very good examples of sharp division between good and bad characters.

- Fairy tales involve magic elements. Magic may be both positive and negative. For example, in magic porridge pot, when the little girl used it properly, the pot did not harm anyone, but when mother tried to use it and used it in the wrong way – the town was covered in porridge

- The plot of fairy tales focuses on a problem or a conflict which need to be solved.

Fairy tales are seen not only as a kind of literature having its aesthetical value but also as a literary formation that includes remains of ancient myths and societies carrying opinions and beliefs of people of certain culture who lived long time ago. Thus, it may contribute to the improvement of pupils` knowledge in many ways.

Fairy tales are input that help learners to understand the world of adults, they bring sense and order to the incomprehensible almost chaotic world. "The fairy tales serve as bridges over the gap between the adult and pupils angle of thinking" (Cernousek). So the fairy tales are valuable due to their content involving great educational functions. Pupils learn moral principles "establishing and strengthen the pupils` moral values from early age" teaching them the basic world code: action-consequences-punishment/reward by pointing out the benefits of unselfish behavior that is rewarded and the disadvantages of evil.

They offer a world of fantasy and in the same time are seen as valuable didactic sources not only for their moral messages but for language knowledge development, too. There are more reasons that come to prove the efficiency of fairy tales use while teaching a foreign language.

- Increase motivation**-Interesting content, full of magic objects, events that build a magic world.

- Spark the imagination**-Fairy tales help pupils exercise their imagination which facilitates invention and discovery.

- Cultural literacy**-Although fairy tales are ancient stories, they reflect frequently many deeds and scenes of modern life. These references would make no sense to someone without exposure to fairytales.

- Story Structure**-Fairytale have a story structure with clear good and evil characters, a well-defined setting, a problem, and a solution. Practicing fairy tales during the lesson help pupils gain a basis for making predictions and comprehending other stories.

- Boost the wish of Reading**-Practicing fairy tales through extensive and intensive reading we built successfully pupil`s reading love.

- Smaller/Weaker Characters Win**-In fairytales, good always triumphs over evil. Frequently, the good character is small or weaker than the evil force in the story. Pupils admire characters` behavior and they become their heroes.

- Benefits for pupil`s social and psychological development**-a literary formation that includes remains of ancient myths and societies and carries opinions and beliefs of people of certain culture who lived a long time ago and serve as bridges over the gap between the adult and child`s angle thinking.

-Establish and strengthen the morality in a child's life from his early age the basic code: action – consequences – punishment/reward by pointing out the benefits of unselfish behavior that is rewarded and the disadvantages of evil intentions that are always rightfully punished.

-Increase language skills- many different formative activities can be thought, focused on reading, listening, grammar, and writing skills development.

-Reinforce thinking strategies -comparing, classifying, predicting, planning etc.

-Develop study skills-understanding and interpreting charts and graphs, organizing work and so on.

Collie and Slater say that a student of English working with fairy tales is “helped with the basic skills of language learning” and these are as follows: reading, speaking, writing and listening.

Many interactive activities can be suggested while working with a fairy tale having the aim to develop different subskills like reading comprehension, finding the evidence, main idea, word recognition, grammar and so on. There are more strategies that come to help teacher to organize the classroom teaching learning activity.

Strategies to work with a fairy tale

-Relate the literary text to the school children's personal world by asking questions. Children relate the theme to their knowledge and understanding.

-Set the scene by drawing upon the children's own experiences or their knowledge about the subject and language used in the story.

- Provide a context for the story and introduce the main characters. This helps pupils to feel involved and to link their experiences with that of the story to set the scene.

- Provide a brief outline of the main storyline beforehand or reminding pupils of what has happened so far in the story.

-Explain keywords, expressions or cultural information, even in their mother tongue if necessary.

- Elicit key vocabulary and phrases and involve the pupils in predicting what will happen next in a story.

- Provide visual support with realia, published materials, the teacher's and pupils' drawings on the blackboard, cut out figures, masks, puppets or the illustrations in the story in order to make the story understandable.

-Give at intermediate level and above explores the theme of Fairy tales. Students will revise story telling vocabulary and then write a fairy tale.

-Provide pre-while and post-reading activities in order to obtain the highest result at all levels of cognitive assimilation.

Vocabulary and grammar content.

Cinderella

Vocabulary groups include:

- Family (sisters, step-mother, father, god-mother)
- Clothes (glass slippers, dress)
- Adjectives (big, small, ugly, beautiful)
- Telling the time (midnight, early, late)

Sample repetitive text:

- 'She tried on the slipper but it was too big.'
- 'She tried on the slipper but it was too small.'
- 'She tried on the slipper and it was just right.'
- 'She waved her magic wand and puff, turned the pumpkin into a carriage.'
- 'She waved her magic wand and puff, turned the rags into a beautiful dress.'

Possible language area:

- Past simple: tried on, waved, turned (Remember to let the children notice the difference. You don't need to give them a lecture on the different uses and forms of the past tense!)

Snow White

Vocabulary groups include:

- Adjectives (shy, happy, grumpy, mean)
- Landscapes (forest, lakes)
- Buildings (houses, castles, towers)
- Houses/furniture (beds, kitchens, housework)

Sample repetitive text:

- 'Mirror, mirror, on the wall, who is the prettiest of them all?'

Possible language area:

- Comparatives and superlatives: 'You're pretty, but Snow White is prettier. She's the prettiest of them all.'

Little Red Riding Hood

Vocabulary groups include:

- Animals (in the forest, wolf)
- Food (apples, cakes)
- Landscape (trees, lakes, forest)
- Senses (hear, see, touch)
- Parts of the body (ears, eyes, nose, hands, teeth)

Sample repetitive text:

- 'What big eyes you have!'
- 'They help me to see you better.'

Possible language area:

- Have got: 'What have you got in your basket?' 'I've got two apples.'

Hansel and Gretel

Vocabulary groups include:

- Family (father, step-mother)
- Food (sugar, cakes, sweets)
- Home/furniture (door, window, bed, oven)
- Numbers (crumbs on the ground)

Sample repetitive text:

- 'He dropped a crumb on the ground, and another and another.'
- 'He dropped a pebble on the ground, and another and another.'

According to Steven Jones, the author of *The Fairy Tale: The Magic Mirror of Imagination* the genre remains unchangeable. There are many narrators of a story but anyway the main content line shows little dramatic change. A good example of this is *Snow-White and The Seven Dwarfs*. This fairy tale alone has over 400 different versions. They are appreciated because have the ability to touch people's lives that has ensured the fairy tale's survival. Teacher select the fairy tale according to the level of language difficulty, text message and sure lesson goal.

Fairy tales are didactic sources that can be used with younger and older pupils too. The level of difficulty will be reflected by the learning strategy chosen by the teacher according to the lesson goal.

Bibliography

1. Bettelheim B. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Vintage Books & Random House, New York. 1989.
2. Cashdan S. *The Witch Must Die: How Fairy Tales Shape Our Lives*. Basic Books, New York. 1999.
3. Lewis C. S. *Surprised by Joy*. London: Fontana Books. 1969.
4. Morgan J. and Rinvulcri M. 1987. *Once upon a time: Using stories in the language classroom*. Great Britain: Cambridge University press.
5. Ur P. *A Course in Language Teaching*. Great Britain: Cambridge University Press. 1996.
6. <https://www.teachingenglish.org.uk/.../fairy-tales-not-just-kid>.
7. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/fairy-tales>.

THE SCIENTIFIC APPROACH TO TEACHING VOCABULARY

Catană Natalia, profesoara de limba engleză

IPLT "Petru Movilă", Chişinău

"Memory is a way of holding on to the things you love, the things you are, the things you never want to lose." Kevin Arnold

English teachers have to introduce new vocabulary almost every lesson. In this case they are often puzzled over a lot of questions: what words must be remembered, in what quantity, how should we explain the meaning of words, how to make pupils remember and use the vocabulary of the lesson in their speech? Why is a new foreign word gone within a few minutes whereas a funny nickname of a friend sticks in the mind and can remain a lifetime? We should know how our memory works to understand what to do and why.

Most people talk about memory as if it were feeble or strong muscles. But memory is not a "thing" you can touch. It's a concept that refers to the process of retaining what has been learned. There is a large variety of memories. They are: image, logical, mechanical, emotional and so on memories. Our memory can as well be: sensory (less than a second), primary (a few seconds), secondary or working (from a few seconds to several years) and tertiary (life time). Sensory and primary memories imply a short-term memory whereas secondary and tertiary refer to a long-term memory. [1] The transition from sensory to primary memory can be performed by two ways. *The first one*, used by people only, is verbalization of sensory signals and their further consolidation in memory. This way is used more by adults rather than by children. *The second way* of sensory memory transition to the primary one is speechless. It is common for all animals and people but for animals and young children it is almost the only way to transform a sensory memory into a primary one. The volume of primary memory is less than the volume of the sensory one because a part of primary memory is pushed out by new information. The other part transfers into secondary (working) memory but this is performed through repeated experience. The information from primary memory is extracted with high speed, from the secondary memory – slower because of variants searching. Children who under-achieve at school may just have a poor working memory rather than low intelligence. A tertiary memory, which is marked by firm recording of passed experience, can be preserved even with heavy brain damage. Long-term memory allows the brain to preserve certain moments while those that are stored in a short-term memory disappear within several minutes. Therefore the question that bothers English teachers is how to preserve the learnt information, that is how to insert it into a long-term memory.

For understanding the process, let us have a close look at memory work at the cellular level. Although memory begins with perception, it is encoded and stored

using the language of electricity and chemicals. Here is how it works: memories (of all kind) arise from the connections between neurons at points of contact called synapses where one neuron's extension, called an axon, meets any of signal-receiving fingers of the other neuron that are called dendrites. All the action in the brain occurs at these synapses, where electrical pulses carrying messages leap across gaps between cells. When a short-term memory is created, stimulation from the synapse is enough to temporarily strengthen or synthesize it into subsequent signal. With this connection temporarily strengthened this synapse can hold the memory for a short time. The brain preserves the most effective connections that are intensified by stronger perception, in other words emotions, and eliminates the poor ones. That is why we lose a part of a sensory memory.

The connections between brain cells are not constant - they change all the time. As one brain cell sends signals to another, the synapse between the two gets stronger. The more signals are sent between them, the stronger the connection grows. This local change in the neuron's synapse is called a "firing". When a synapse fires frequently, a short-term memory is temporarily strengthened. But a single synapse firing briefly is generally not enough to make the neuron fire an impulse. When many of the neurons' synapses fire together, their combined effort changes the voltage of the neuron's membrane enough to make the neuron pass the message to the next neuron. That is why various associations connected with previous experience help to remember. With each new experience, the brain slightly rewires its physical structure [2].

The next important factors are time and repetition. The beginning of an experimental study of memory was laid at the end of the 19th century by the studies of the German psychologist G. Ebbinghaus (1850-1909), generalized in his work "On Memory" (1885). This was the first output of a psychological experiment beyond the limits of sensory processes. G. Ebbinghaus derived a "forgetting curve," graphically illustrating the largest percentage of forgetting in the period immediately following the stripping of new material [3].

According to this work the reactions of memory process divide into a highly interconnected network of signaling links, each of which has its own speed limit. Some signaling pathways respond quickly but can not sustain activation in response to impulses of activity separated by long intervals of inactivity. Other pathways are slow and can not respond well to rapid bursts of impulses, but once activated, their slowness to inactivate means that they can sustain signals between bursts that are separated by long intervals of inactivity. The genes activated by this pathway react to stimuli that are delivered repeatedly, but seldom, like the repetition necessary for committing new information to memory. Thus, the pathways can sustain their activation between repeated stimuli separated by intervals of 30 minutes or more,

similar to the intervals of time between practice sessions required to learn new skills or facts. The speed of remembering and the duration of keeping information vary enormously. To solidify knowledge one person needs 4, the other - 14 repetitions. First year learners are able to remember 3-5 words at a time, the 2nd and further year learners - 5-12 and more. But these figures are quite approximate. When information is important enough or is repeated enough, synapses fire to make the neuron in turn fire repeatedly and strongly cerebral impulses, declaring "this is an event that should be recorded". The relevant genes switch on, and the synapses holding the short-term memory, being bound by synapse-strengthening proteins, become in force, labeled in long-term memory.

Taking all of this into consideration, it is clear that the creation of a long-term memory needs: enjoyment and emotions, previous experience, repetition and time. All these principals are used in mnemonic technique or the translation of information into a form that the human brain can retain better than in its original form. I try to use some mnemonic activities while teaching new vocabulary. The *formation of associations* is a highly productive tool in remembering new vocabulary. I often ask pupils to design small schematic pictures or symbols where they draw something that will remind them these words. It can be the very object or anything they associate with the word that will demand their previous experience. For example: cold – an ice-cream, hot – steam. It will help them visualize, feel and remember the word better. This work permits to use more ways of remembering. Such work turns on more analyzers of the signaling system using image and emotional memory.

It should be mentioned that the method of associations is effective at the level of Beginner and Elementary. Many people recommend representing the word of the native language that is consonant with English. But if you want to start thinking in English in a short time, it is better to still associate with previously studied foreign lexical units. My students frequently create funny verbal associations that involve their experience and emotions. The more absurd is the association the stronger the connections between neurons are. For example: "Cabbage"– "cab". We draw a picture in our mind: a cab filled with cabbages moves along Ștefan cel Mare street. They as well compose sound associations with their native language. In the same way they find associations by sound: pink – ink, cat-fat." I like to write in pink ink."

Coding technique through familiar information like commercials also are of great assistance: Fairy, Spot remover, Hair Spray, Supermarket. While studying a new notion my students draw a mind map that is a diagram used to visually outline information. A mind map is often created around a concept, placed in the center, with which associated thoughts, words and ideas are connected. We call it *brainstorming*.

At my lessons I often practise an activity that allows to embrace almost every word I would like my pupils to learn. Besides it is a funny relaxing game. We call

this activity “*Bingo*”. After studying a topic and reading a text with excessive new vocabulary (as usual) I write out on the blackboard (or distribute as handout) the words from the lesson I would like to be in their active vocabulary. We read the words, clarify their meaning again. The pupils recall synonyms, antonyms, define the word or translate. It works also if I ask about the words they like or dislike and explain why. This friendly discussion on the suggested vocabulary lets me dwell on the words for some time, switch on their personal attitude, feelings, enjoy and stick them in memory unconsciously. After the clarification, the students put down in their exercise-books five words from the blackboard randomly. Then a pupil starts pronouncing the words from the blackboard (or handout) randomly. The rest of the pupils tick the words in their exercise-books if they hear them. When a pupil who has marked all his/her five words shouts: “Bingo!”, s/he comes to the blackboard and marks (or writes) the words letting everyone know them. The task is to use all the words in the sentences of their own or to compose a little story, the funnier the better. They also can summarize the topic using the chosen words. But in this case the title of the work should be announced before choosing words to let them select the right key words for their written production. They can do it by themselves or in pairs or small groups that will make the work more exciting and communicable. After the composing they read their small works and the rest of the pupils decide whose work is better.

Singing is also a great tool in remembering vocabulary. It can be done at any stage of the lesson and any level. Mostly it deals with mechanical memory. When applicable, I hand out lyrics of a popular song that include some vocabulary to practise. Without any difficulties students remember phrases from the song and continue humming them during breaks. Besides, songs create favorable working environment, reduce psychological tension and keep up motivation. Very often familiar vocabulary is encountered in new context that helps to activate it. Moreover, songs are full of colloquial language. They are indispensable for keeping the capacity to work and eliminating tiredness. The scientific approach to working on memorizing difficult vocabulary using coding, schemes, maps, associations and using new words in unexpected context allows me to confirm their reasonable practicality and efficiency. The productivity of the lesson increases and the students use the newly learn vocabulary easily and willingly

Bibliography

1. <http://azps.ru/articles/proc/proc6.html>
2. Douglas F. R. Making Memories Stick. Sc. American Magazine, Febr. 2005, p.1.
3. Эббингауз Г. Большая советская энциклопедия, [в 28 т.] / под ред. А. М. Прохоров 3 изд., 1969.

**PROIECT PE UNITATE DE ÎNVĂȚARE LA LIMBA ENGLEZĂ,
CLASA A IX-A, “HOME AND FAMILY VALUES”**

Cioinac Diana, Master în Științe ale Educației

Gimnaziul-grădiniță „Constantin Negruzzi”

Profesoară de limba și literatura franceză și limba engleză, GD II

Satul Tîrnova, raionul Dondușeni

UNIT PLAN IX-th FORM

Form: IX-th

Unit: 3 “*Home and Family Values*”

Teacher: Cioinac Diana

Discipline: English

Number of hours: 13

Specific Competences and Subcompetences:

<i>Reading and Culture</i>	3.3. Identifying some details/specific information from written messages. 3.4. Deducing the meaning of unfamiliar words from the content. 3. Identifying and respecting the structure, format specific conventions for some documents/ functional texts, regarding everyday life (advertisements, news-paper articles letters, e-mails).
<i>Spoken Interaction</i>	2.1. Conveying information from texts on a topic of interest. 2.2. Describing everyday activities, habits.
<i>Term Evaluation</i>	-Testing the knowledge and skills acquired while studying this term.
<i>Spoken Interaction</i>	2.1. Conveying information from texts on a topic of interest.
<i>Reading</i>	3.3. Identifying some details/specific information from written messages.
<i>Listening</i>	1.4. Selecting relevant information from passages of informative texts, instructions, tables, maps to perform a task.
<i>Written Interaction</i>	4.5. Arranging relevant information from a text on a familiar issue into a scheme.
<i>Spoken Interaction</i>	2.1. Conveying information from texts on a topic of interest. 2.2. Describing everyday activities, habits.
<i>Practical application of knowledge</i>	Testing the level of written or/and oral knowledge and skills acquired while studying the current unit. (3)

<i>Term Evaluation</i>	--Testing the level of written or/and oral knowledge and skills acquired while studying the current term.
<i>Spoken Interaction</i>	2.1. Conveying information from texts on a topic of interest.
<i>Reading</i>	3.3. Identifying some details/specific information from written messages.
<i>Listening</i>	1.4. Selecting relevant information from passages of informative texts, instructions, tables, maps to perform a task.
<i>Written Interaction</i>	4.4. Reducing the texts to its essential idea.
<i>Spoken Interaction</i>	2.1. Conveying information from texts on a topic of interest. 2.2. Describing everyday activities, habits.
<i>Practical application of knowledge</i>	Testing the level of oral knowledge and skills acquired while studying the current unit. (1)
<i>Evaluation</i>	Testing the knowledge and skills acquired the previous year and while studying this unit.

Evaluation:

-1Term test-paper

-1 Summing Up Evaluation

Nr .	Topic of the lesson/ Content	Stages of the Lesson /Learning Activities	Resources/ Materials	Strategies/ evaluation	Time
1.	<i>Analysis of the evaluation. Home sweet home</i>	Evocation: Clustering «House», discussion points p. 48 Realization of Meaning: What is the difference between a house and a home? Consult the Info Box, if necessary. Study the words and phrases below and explain them. Use them in examples of your own, to prove your understanding. Ex.2 page 48 Reflection: make up sentences with the new words and phrases Extension/Homework: Comment on the quotation of the lesson.	textbooks; textbooks; pictures	Discussion Reading and translation Group Work Individual Work Essay writing	10`</p> <p>15` 5`</p> <p>10` 5`
2.	<i>The Home is Everything</i>	Evocation: Read the title of the text below. Judging by the title, predict what the text will tell you about 'home'. Ex: 1 p. 48 Realization of Meaning: Information and practice of the new vocabulary; Skim the text to identify the main idea of it. . Ex: 2 p. 48; Read the text. While reading, write down the words that are new to you. . Ex: 3 p. 48 Reflection: Work in pairs on the handouts. Read the text	Power Point Presentation; pictures textbooks; handouts	Analysis Discussion	6`</p> <p>4` 10`</p> <p>5` 15`

		again. Be ready to fulfill the tasks. Extension/Homework: In about 100 words describe the house of your dreams, the one you would like to live in. Prepare yourself for term evaluation.	copybooks;	Pair Work Essay writing	5`
3.	Term Evaluation	A set of exercises concerning the: -vocabulary; -grammar; -text. (Testul se anexează)	Test-paper	Written Test-paper	45`
4.	Analysis of the evaluation. Family – God’s Master-piece	Evocation: Analysis of the evaluations. Discussion Points Ex: 1-4,5 page 51 Comment on the quotation of the lesson. <i>Family is where life begins and love never ends.</i> Realization of Meaning: Information and practice of the new vocabulary; Brainstorm words referring to marriage. Ex: 1 page 51; State the difference between a civil marriage and a religious one. Ex: 2 page 51; Express your opinion on each of the 3 basic elements of a marriage. How important you think each of them is. a. the parties legal ability to marry each other; b. mutual agreement of the parties; c. a marriage contract as required by law. Ex: 3 page 51 Reflection: Look at the Marriage Box below. Take your time to complete it in your own way. Extension/Homework: Ex. 5 page 51 Write about the consequences and suggest solutions to solving the	Test-papers textbooks; flashcards with the new vocabulary; ppt Commentary textbooks;	Discussion Explanation Discussion Speaking Reading	8` 20` 12` 5

		problems that might appear if the box gets empty.			min
5.	<i>Speaking and writing</i>	Evocation: Brainstorming «family». Define the word ‘family’. Who does it include? Realization of Meaning: Scan the text to find other definitions of the word ‘family’. Control reading and translation of the text page 51 answer the questions on the text. Make up your own questions on the text (6-7 questions) Reflection:. Agree or disagree with the statements below. Tell why.; Identify the theme and the main idea of the text. Entitle the text. Explain your choice. Summarize the text. Extension/Homework: At home, with all your family members, talk about family values and in about 80-90 words write a paragraph about your family values. Draw your Family Values Tree. Share it with your class. Make use of the Family Rules rubric on the previous page.	textbooks; a sheet of paper questionnaire textbooks; pictures ppt	Brainstorming reading and translation commentary summary presentation	10`</p> <p>15` 15`</p> <p>5`
6.	<i>Running Errands</i>	Evocation: Checking the homework; Announcement of the new topic. Realization of Meaning: Information and practice of the new vocabulary; Discussion points p.54 Reflection: Match the words with the pictures. Pay attention to how we write the places we go to (at the dentist’s) in order to benefit t from this or another service, that is “to have something done’ by somebody else: at the	ppt computer; projector; textbooks;	Power Point presentation Pair Work	8`</p> <p>20`

		tailor's at the watchmaker's at the dressmaker's at the dry-cleaner's at the hairdresser's at the dentist's. Ex: 2 page 54; Listening Ex: 1,2,3 page 54-55 Extension/Homework: Role-play visits to the social service places you have learned about. Ex: 6 page 55		Listening Role-play	12` 5`
7.	<i>As Old as History</i>	Evocation: Discussion points page 55. Realization of Meaning: Information and practice of the new vocabulary; Reading for comprehension, Ex: 1 page 55 Reflection: Read the text again, then answer the questions that come after the text. Ex: 4 page 55 Extension/Homework: Use your imagination, and in about 80-90 words write a paragraph about what you think the future of shoes holds.	textbooks; textbooks; pictures copybooks;	Discussion Grammar Question answer activity	8`  20` 12` 5`
8.	<i>Hard Work- The Key to Success</i>	Evocation: Clustering „success” examples of success Realization of Meaning: Discussion points p. 57 Information and practice of the new vocabulary; Reading for comprehension, Ex: 2 page 57; Reflection: Work in groups. Draw a T-chart. In one column write all the rights you have at school, in the other column – all the duties you have. Ex: 5 page 58; Extension/Homework: In about 150 words comment on the statement: “The only way to do great work is to love what you do.” Ex: 7 page 59;	A sheet of paper Grammar handouts; Textbooks copybooks	Clustering Discussion Reading and translation Analysis Reading	5`  15` 15` 5` 5`

9.	<i>It's Time for Celebration</i>	Evocation: Brainstorm names of holidays. Say whether they are religious or public. In at least 2-3 sentences share the information you have with your classmates.” Realization of Meaning: What country/countries are the following holidays celebrated in? Ex: 2 page 60; Reflection: What do you know about the above-mentioned holidays? Which of them are celebrated in Moldova and how? Share your information with your classmates. Ex: 4 page 60; Extension/Homework: Comment on the quotation of the lesson. Ex: 5 page 60;	Blackboard; Textbooks; Copybooks;	Brainstorming Listening Analysis Reading Essay writing	10`</p> <p>15` 15`</p> <p>5`
10.	<i>The Magic for Christmas</i>	Evocation: clustering „Christmas”. Discussion points Ex: 1 page 60 Realization of Meaning: Information and practice of the new vocabulary; Reading for comprehension, Ex: 2 page 60 Reflection: Below is some information about celebrating Christmas in other countries. Guess what country each paragraph refers to. Feel free to add any other information. ex: 3 page 61 Extension/Homework: Design a Christmas card. Address it to one of your dearest people.	A sheet of paper Textbooks; Copybooks; Christmas card.	Clustering Discussion Vocabulary Writing Speaking Grammar	10`</p> <p>20` 10`</p> <p>5`
11.	<i>Round up</i>	Evocation: Think of some important things that make the difference between such a marriage and modern ones.	Copybooks;	Vocabulary;	5`

		Add some other moral principles a modern marriage is based on, and explain why you think they are to be respected. ex: 3 page 63 Realization of Meaning: Review the vocabulary of the unit, define some words ex:5,6 page 63 Reflection: Complete the handout with the grammar patterns. Extension/Homework: In about 80-90 words write a paragraph about a favourite Christmas memory. Begin by stating time and place. Choose strong action verbs. ex: 2 page 62	Textbooks; Handouts Copybooks.	Writing; Grammar Essay writing	10`</p> <p>10` 15`</p> <p>5`
12.	Oral Evaluation	(Testul se anexează)	Test-paper	Oral Test-paper	45`

Bibliography

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație “Studierea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”). – 204 p.
2. Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice. Ediția a II-a. Adaptare T.Cartaleanu, E.Cartaleanu, O.Cosovan, N.Crețu. Chișinău, 2003, p. 39.
3. Limbi străine. Curriculum pentru clasele a 10-a a 12-a/Ministerul Educației al Republicii Moldova. –Ch.: Î.E.P. Știința, 2010. (Tipografia „ Elena V.I.” SRL). 52 p.
4. Chira G. et al. Working Together: Student’s Book 10. Chișinău: Editura ARC, 2002. 216 p.
5. Chira G. et al. *At the Crossroads, Student's book*, Editura ARC, 2005, 199 p.
6. Decarrico J. Vocabulary learning and teaching. // Teaching English as a second or foreign language. - Boston: Heinle & Heinle, 2001. 299 p.
7. Kehe D. et P. “Entering a Lesson through Predictions”, Modern English Teacher, Volume 13, No. 3, Spring 1986, Modern English Publications Ltd., p. 3-5
8. Lewis M. Pedagogical Implications of the Lexical Approach. // Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy, New York: CUP, 1997. 190 p.
9. Petcu T., Gafton L. „Limbi străine I. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală”. Ed.I, decembrie 2010, 120 p.
10. Rivers W. Formarea deprinderilor de limbă străină. Ed.didactică și pedagogică. București, 1977. 256 p.

L'UTILISATION DE LA CHANSON EN TANT QU'OUTIL MÉDIATEUR DES INTERACTIONS EN CLASSE DE FLE

Ciorba-Lascu Tatiana, lector

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Apprendre une langue étrangère, c'est d'abord revenir à la définition de base d'une langue vivante. La langue sert à communiquer. Elle permet à des personnes d'échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions, elle permet d'interagir. Les évolutions pédagogiques liées aux développements technologiques des dernières années placent les apprenants et les enseignants en relation directe avec le présent, l'actualité. Elles facilitent l'accès diversifié à l'information et mènent logiquement à l'action et l'interaction immédiate en langue cible. Dans le futur, on apprendra et on utilisera de plus en plus la langue cible en temps réel, par des documents authentiques.

Un document authentique est celui qui n'a pas été créé à des fins pédagogiques. Par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents "bruts", élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue [5, p. 431]. De plus, nous pouvons dire qu'il existe une quantité infinie de documents authentiques car ces derniers sont sans cesse renouvelés. En effet, ils peuvent se présenter sous différentes formes destinées à l'origine pour des locuteurs natifs mais que l'enseignant en charge d'une classe de langue a décidé de détourner et d'exploiter lors d'activités pédagogiques.

- Forme écrite: *Menus de restaurant, dépliants touristiques, documents médiatiques écrits, mode d'emploi, petites annonces, factures, etc.*

- Forme sonore/visuelle: *émission de radio, journaux et émissions de télévision, films, chansons, tableau, bandes annonces, etc.* Par conséquent, les documents authentiques sont les supports auxquels les apprenants pourraient être confrontés lors d'un éventuel séjour dans un pays francophone, et que l'enseignant a choisi d'exploiter en classe sous sa forme originale.

Apprendre une langue, c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un univers culturel et linguistique différent de sa culture d'origine. Pour créer le désir d'apprendre, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement: elle consiste à créer un affect positif entre l'apprenant et la langue cible. L'apprentissage d'une langue devrait se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens: l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue [2].

Chaque culture sur notre planète a ses propres cristallisations des savoirs. Ces fruits intellectuels, sous forme écrite ou orale, qui représentent un ensemble des êtres

humains au sein d'une même communauté culturelle, s'enrichissent et évoluent le long de l'histoire d'un pays. Parmi ces trésors civilisationnels et humains, la chanson en fait partie. À part ses aspects affectif et émotionnel, elle possède également des valeurs culturelle, sociologique et anthropologique. La transmission de la culture et de la langue ne se réalise qu'à l'oral par chanson entre les générations. Ce phénomène qui a duré quelques centaines d'années interroge la didactique des langues.

La chanson et la musique sont des sollicitations affectives et esthétiques non verbales. Bien présentées, elles peuvent générer des accès fructueux à la langue. La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle est un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement... Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons en français. La chanson permet également l'examen des composantes paralinguistiques et extralinguistiques (timbre de la voix, accents, etc.) [8]. Comme professeurs de langue, la tentation est forte de se concentrer uniquement sur les paroles et leur analyse en termes d'acquisition linguistique. Sans oublier ces aspects, nous devons intégrer la chanson à notre enseignement comme lieu de fréquentation de la langue cible et de découverte de la culture de l'autre dans sa diversité. Elle sera support d'expression écrite et orale, déclencheur d'activités et point de départ d'une ouverture sur le monde... Enfin, elle sera utilisée comme élément de fête. [2].

Lors de l'exploitation de chansons contemporaines, l'enseignant pourrait ainsi soumettre aux élèves une série d'activités en rupture avec celles proposées ordinairement. L'objectif serait ici de faire appel à la curiosité des apprenants sur certains aspects de la langue cible dont ils n'auraient pas ou peu l'occasion de travailler en ayant recours à une méthodologie traditionnelle: par ex.: les composantes paralinguistiques et extralinguistiques (*Le timbre de voix révèle-t-il une intention particulière? Pourquoi le chanteur accentue certaines syllabes ? Pourquoi utilise-t-il un langage familier ? etc.*).

De plus, grâce à la grande diversité des supports dont elle bénéficie, l'exploitation de la chanson en cours de FLE permettrait notamment aux apprenants d'avoir une vision plus ludique et affective de la langue cible. L'enseignant a la possibilité de présenter une chanson sous sa forme audio (bande sonore), visuelle (clip vidéo) ou encore textuelle (paroles). Il serait dès lors envisageable pour les élèves de mêler à la fois « apprentissage » et « plaisir » ce qui pourrait éveiller considérablement leur curiosité, et donc leur motivation. A travers le contenu d'une chanson les élèves seraient en mesure de s'identifier ou d'éprouver un certain nombre d'émotions auxquelles ils n'ont pas l'habitude d'être confrontés lors de l'étude de simples exercices dans lesquels ils ont pour seules tâches de répondre aux questions

posées et de mener l'activité à son terme (par exemple : *exercices structuraux*). Il est vrai, les paroles, la mélodie ainsi que le clip vidéo pourraient provoquer des sentiments tels que *la colère, la joie, la tristesse, la nostalgie*, etc. chez les apprenants. L'exploitation de la chanson les conduirait donc à voir l'étude de la langue cible d'une toute autre manière : leur motivation pourrait être accentuée par un engagement affectif nouveau.

Outre une motivation en hausse, le recours à la chanson en cours de langue permettrait aux apprenants de développer de nouvelles stratégies d'apprentissage. En effet, comme évoqué précédemment, la chanson pourrait être présentée sous différents supports (*audio, visuel et textuel*), et offrirait une large gamme de contenus linguistiques et extralinguistiques (*lexique, grammaire, thèmes relatant le quotidien, rimes, jeux de mots, refrains et répétitions (à travers les paroles et la bande sonore), gestuelle, représentation de la société, des villes ou des gens en image... (à travers les clips)*). Or, l'association de tous ces éléments permettrait à l'apprenant d'accéder à la langue cible d'une manière non-traditionnelle: nous ne sommes plus dans un simple exercice où l'on demande aux élèves de reconnaître et d'apprendre des formes grammaticales, lexicales ou phonétiques qu'ils doivent ensuite mettre en application. La chanson offre à l'apprenant un environnement [...] propice à le mettre en confiance et à lui faire acquérir de nouvelles stratégies : associant la musique aux mots, elle fait entrer le non-verbal et le non-dit, contribuant ainsi à diversifier les modalités d'apprentissage offertes à l'apprenant [8].

En ayant recours à l'exploitation de la chanson ainsi qu'à différents supports, l'enseignant serait en mesure d'instaurer un climat de confiance dans sa salle de classe. Les apprenants pourraient ainsi comprendre que leur cours ne repose pas seulement sur un apprentissage purement théorique qui fréquemment se révèle être une source de stress. Il est vrai, les élèves sont souvent freinés par la quantité d'informations et de règles à retenir pour avoir accès à la langue cible (lexique, conjugaison, règles de grammaire et d'orthographe, etc.). L'univers musical auquel ils sont confrontés lors de l'exploitation de chansons leur permettrait donc de « s'échapper » de la théorie afin de laisser place à leurs sens et à leur perception. En créant un climat de confiance au sein de sa classe l'enseignant aurait pour but principal de faire comprendre à ses élèves que lorsqu'ils pratiquent une langue étrangère ils doivent procéder de la même manière qu'avec leur langue maternelle : il ne suffit pas d'apprendre une série de règles et de les appliquer, la pratique d'une langue suscite de nombreux sous-entendus qu'il est nécessaire de maîtriser (impact de l'accent, du registre de langue et du ton de la voix choisis, répétitions, etc.). Le recours à la chanson serait ainsi un bon moyen de les familiariser avec cette pratique et de les rendre acteurs de leur apprentissage.

Il est vrai, pour comprendre le sens d'une chanson il est important de prêter attention à tous les petits détails et indices laissés par l'artiste : *un blanc/une pause* entre deux phrases afin d'accentuer une information en particulier, *un rythme* qui s'accélère ou qui ralentit à un moment donné, l'ambiance suggérée par le clip vidéo, etc. Ce serait donc grâce au climat de confiance instauré par l'enseignant, et en faisant appel à tous leurs sens et à leur ressenti que les apprenants seraient en mesure de mettre en place de nouvelles stratégies d'apprentissage [3].

On doit distinguer plusieurs phases dans le déroulement des activités. L'enseignant peut aussi retarder le moment où il distribue la transcription des paroles de la chanson.

Avant l'écoute / Pour préparer l'écoute, on peut:

- faire un remue-méninge sur le thème ou le titre de la chanson;
- faire décrire des photographies ou des dessins qui ont un rapport avec le thème de la chanson;
- faire étudier un article de presse ou un extrait de roman qui a un rapport avec le thème de la chanson;
- donner une phrase ou poser une question qui engage une discussion sur le thème de la chanson en permettant aux élèves d'exprimer leur opinion, leurs sentiments et leur expérience;
- donner le début du premier couplet et demander de faire des hypothèses sur la suite. etc.

Pendant l'écoute / Pour orienter l'écoute, on demande de/d':

- identifier la (les) voix, les instruments, le rythme et les caractériser (on peut distribuer une liste de mots à cocher pour chacun de ces éléments);
- relever les mots entendus;
- repérer le refrain (s'il y a lieu);
- reconnaître des éléments: mots clés, le nombre de fois où telle expression apparaît dans le texte, les noms propres, etc.;
- associer des mots;
- relever des mots ayant trait à un sentiment: tristesse, révolte, joie...
- trouver les mots manquants (les trous ne doivent pas être trop fréquents). On peut aider les élèves en leur donnant les mots manquants en désordre;
- compléter un couplet inachevé (on arrête la chanson, chacun fait des hypothèses pour la suite, puis vérification); etc.

Après l'écoute:

On peut poser les questions de compréhension traditionnelle: qui? où? quand? comment? pourquoi?

On peut aussi demander de:

- rattacher le contenu à son expérience personnelle;

- donner son point de vue, ses impressions, ses sentiments;
- proposer un titre à la chanson s'il n'a pas été donné précédemment;
- reconstituer l'ordre des couplets;
- créer un court poème à partir des mots clés de la chanson;
- discuter sur le thème de la chanson;
- retrouver une chanson en langue maternelle sur le même thème et les comparer; etc.

On pourrait suggérer d'autres activités. Par exemple:

- écrire le mot " chanson " au tableau.
- demander: *Pour vous, c'est quoi une chanson ? (de la musique, des instruments, une mélodie, etc.)*
- *Quels sont les instruments de musique que vous connaissez en français ? (la guitare, le saxophone, etc.)*
- établir en commun un champ sémantique sur le thème de la chanson proposée.
- écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie.
- compléter un texte qui utilise des extraits des paroles.
- écouter l'introduction musicale de la chanson et faire des hypothèses sur la suite.

Avec les paroles

Les chansons actuelles présentent souvent un moment isolé, des sentiments, une impression, un cri, des motifs. Elles font parfois référence à des faits ou des personnes qui ne sont connues que des auteurs.

Il est donc recommandé d'être extrêmement prudent pour l'interprétation des textes. Que comprend l'élève? Comment et pourquoi comprend-il cela ? Nous demanderons aux apprenants de formuler des hypothèses ou de proposer des interprétations et d'indiquer les indices ou les signes dans le texte ou la musique qui leur permettent de les énoncer.

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités :

a) des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises.

Exemples :

- Cherchez tous les personnages ;
- Cherchez dans le texte tous les mots et expressions qui expriment des sentiments ;

b) des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte.

Exemples :

- À deux, dites tout ce que l'on apprend sur le personnage X ou Y ;
- Quelles sont les actions de tel ou tel personnage et pourquoi agit-il ainsi ?
- Comment comprenez-vous les expressions suivantes ? etc.?

Les apprenants doivent retrouver des informations dans le texte. Ils sont conduits à le relire plusieurs fois. Au cours de cette étape, nous proposons aux apprenants deux

types d'activités : des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé et/ou des exercices de créativité. [2]

Exemples :

- D'après vous, une chanson doit-elle donner un message ?
- Vous venez d'écouter une chanson sur l'utilisation des drogues, pensez-vous qu'écrire une chanson sur ce thème peut être utile pour lutter contre la drogue ?
- La chanson parle des jeunes en France, est-ce que les jeunes ont les mêmes préoccupations dans votre pays ?
- Inspirez-vous de la chanson et écrivez une carte postale à un ami.

En guise de conclusion on pourrait affirmer qu'à l'origine, la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe. Sa fonction première est d'amuser, de distraire, de dénoncer, de raconter une histoire, de faire danser, etc. Les pistes pédagogiques proposées ont été conçues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante avec le souci du respect du travail accompli par les artistes. L'objectif pédagogique pourrait se résumer en une seule phrase : donner envie d'apprendre.

Bibliographie

1. Aslim-Yetis V. Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE. Synergies Canada n°2 : Les Documents authentiques en didactique et littérature, 2010.
2. Boiron M. Approches pédagogiques de la chanson. Repéré le 25 Mai 2012 à : <http://www.cavilamenligne.com/approches-pedagogiques-de-la-chanson>, 2007
3. Briet G. La chanson en classe de FLE. « Revue de didactique du FLE », Bruxelles, EME, 2013.
4. Calvet L.-J. La chanson dans la classe de français langue étrangère, Paris : CLE International, 1980.
5. Cuq J.-P., Gruga I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble. 2005.
6. Dumont P. Le français par la chanson. Paris, L'Harmattan, 1998.
7. Paradis S., Vercolier G. La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS: un document authentique optimal? Synergie Canada n°2. Repéré le 28 Mars 2012.

MECANIZMUL SINTACTIC DE GENERARE A COMUNICĂRII ÎN LIMBA FRANCEZĂ

Cocieru Natalia, PhD

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Competența de comunicare într-o limbă străină este determinată de capacitatea de organizare a formei și a sensului. Organizarea coerentă a formelor de exprimare scoate în evidență sensul, iar sensul, la rândul său, determină actul de comunicare în sine. Lingvistul autohton, A. Ciobanu, vorbind despre importanța gramaticii, îl citează pe M. Eminescu, care spunea că *gramatica este un factor de bază în dezvoltarea gândirii logice a elevilor* [1, p.6].

În opinia cercetătorilor H. Besse și R. Porquier, competența gramaticală, sau capacitatea de a organiza frazele pentru a transmite un sens, este în centrul competenței comunicative, și majoritatea celor ce se interesează de planificarea, predarea și evaluarea limbilor se atașează în mod particular de gestiunea procesului de învățare, care generează formarea competenței respective [7, p.96], [6, p.25]. Acest fapt presupune selectarea, organizarea, progresia și practicarea noilor date, începând cu fraze simple formate dintr-o singură propoziție, ale cărei elemente sunt formate dintr-un singur sau două cuvinte, și terminând cu fraze complexe, ale căror structură și lungime sunt nelimitate.

Conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi [7, p.18]., dezvoltarea competenței gramaticale trebuie să se bazeze pe câteva principii:

- a) valorificarea categoriilor gramaticale în exprimarea noțiunilor generale;
- b) valorizarea datelor contrastive în estimarea șarjei învățării și, respectiv, în rentabilitatea progresiilor concurente. Spre exemplu, structura propoziției limbii române se aseamănă cu cea a limbii franceze, fapt ce va eficientiza asimilarea ordinii cuvintelor în propoziția franceză de către vorbitorii de limbă română;
- c) utilizarea discursului autentic oral și scris;
- d) considerarea „ordinii naturale ” a asimilării limbii materne, așa cum însușirea ambelor limbi s-ar baza pe un mecanism comun.

Predarea gramaticii poate fi abordată în diferite moduri, în dependență de finalitățile pedagogice. Astfel, se va ține cont de baza în care elementele gramaticale, categoriile, structurile, operațiile și relațiile sunt selectate și organizate în mod ascendent, de mijloacele de acces la sens oferite elevilor/studentilor, de rolul gramaticii contrastive în predarea și învățarea limbilor străine, de importanța relativă acordată registrului, de simplitatea și exactitatea limbii utilizate în relație cu construcția gramaticală a frazelor și de măsura în care studenții vor deveni conștienți de gramatica limbii materne, gramatica limbii țintă și de relațiile lor contrastive [ibidem, p.28]. În această ordine de idei, scopul primar al unui profesor de limbă

străină este de a ajuta studenții să-și construiască un sistem gramatical care le-ar permite să-și organizeze gândurile în fraze.

Din toate categoriile gramaticale, în mod particular sintactice, propoziția este noțiunea cea mai cunoscută și cea mai utilizată, dat fiind faptul că ea constituie baza comunicării [15, p.84]. Orice persoană capabilă să utilizeze regulile de formare a unei propoziții într-o anumită limbă vă fi capabilă să producă un șir de alte propoziții. Autonomia lingvistică a unei persoane ce învață o limbă străină trece prin stăpânirea acestei unități. Cine știe să facă o propoziție, știe să le facă pe toate în mod teoretic, deși în practică lucrurile ar putea fi mai complicate. Iată de ce profesorii sunt atât de atașați de această unitate de descriere și analiză a limbii, iar gramaticienii fac din ea, în mod obișnuit, cadrul cel mai utilizat pentru descrierea proprietăților unei limbi. Trebuie să ținem cont, totuși, de faptul că propoziția are un caracter abstract. Nu producem și nu recepționăm decât enunțuri, chiar și atunci când enunțul, într-un exemplu gramatical, ia cea mai simplă formă sintactică, de tipul: *Marie va à l'école*; și primește numele de frază. Acesta reprezintă un enunț cu scop pedagogic, destinat să dea o reprezentare a frazei de bază.

Fraza este o schemă abstractă, un model ce asigură combinarea elementelor ce posedă un anumit sens. Spre deosebire de orele de limbă maternă, la care li se cere elevilor/studenților să analizeze propoziții pe care știu deja să le facă, studierea unei limbi străine implică necesitatea de a învăța a produce propoziții acceptabile, interiorizând în același timp regulile lor de formare. Elevii/Studenții sunt puși în situația de a reproduce enunțuri, în general, în cadrul unui schimb dialogat de idei, enunțuri ce corespund normelor de organizare a frazei franceze. Aceste reguli nu sunt prezentate în prealabil pentru a fi aplicate, ele trebuie să fie interiorizate de către educabili în urma diferitor replici și situații cu care se confruntă. În consecință apare întrebarea dacă trebuie sau nu să introducem propoziția devreme în procesul studierii unei limbi străine. *În cadrul unui mediu artificial de însușire a unei limbi străine, introducerea propoziției în procesul studierii unei limbi străine este esențială, aceasta explicându-se și prin faptul că ea reprezintă unul din mecanismele principale de generare a vorbirii, iar vorbirea, după cum știm, este unul din obiectivele esențiale ale predării-învățării unei limbi străine [9].*

Generarea vorbirii este un proces destul de complex, succesul căruia depinde, în mare parte, de eșalonarea coerentă a materialului lingvistic ce urmează a fi studiat la fiecare dintre etapele studierii unei limbi străine. Materialul lingvistic, la care ne referim, ține de unitățile structurale care fac indisolubile gramatica și lexicul. În concepția cercetătoarei Z. Lvovskaia, citată de metodologul autohton C. Prigorschi, selectarea unităților structurale necesare procesului de generare a vorbirii este determinată de funcționalitatea lor. În acest scop, ținând cont de criteriile de selectare sugerate de cercetătoarea din Rusia, de interdependența dintre limba franceză și limba

română, cercetătoarea C. Prigorschi, făcând completările de rigoare, a stabilit cinci criterii importante *de selectare a unităților structurale*: (a) structura propoziției; (b) tipul subiectului; (c) tipul predicatului; (d) valența verbului; (e) caracterul relațiilor între elementele propoziției, precum și legătura lor cu anumite feluri de acțiuni: sintagmatice (acordul subiectului cu predicatul, aranjarea elementelor), de transformare, de desfășurare și dezvoltare. Acțiunile indicate, completându-se reciproc, cimentează unitățile structurale, delimitându-le și stabilindu-le într-o anumită succesiune [2, p.9].

Potrivit cercetătorilor menționați și practicii metodologice, dintre criteriile enunțate, criteriul de bază este *structura propoziției*. Trăsătura principală a acestui criteriu rezidă în faptul că atenția principală se concentrează asupra celor două părți componente esențiale ale propoziției franceze: *subiectul și predicatul*. Se știe că proprietatea structurală esențială a propoziției o constituie caracterul ei predicativ realizat prin acordul subiectului și predicatului, ce îndeplinesc funcțiile de părți semnificative constructive în orice propoziție bimembră. Aflați în interdependență, subiectul și predicatul nu depind de celelalte părți ale propoziției și sunt obligatorii în comparație cu alte componente, cum ar fi complementele circumstanțiale și atributele, acestea fiind considerate facultative. Deci, prezența acestor două părți componente este proprie tuturor tipurilor de propoziție în limba franceză: personale, impersonale și personale nehotărâte, ceea ce nu putem spune despre limba română. Limbii franceze îi sunt tipice diferite tipuri de subiect, uneori subiectul este reprezentat de o persoană concret determinată, în alte cazuri este desemantizat, iar alteori are o semnificație generalizată [3, p. 32]. Natura subiectului determină posibilitatea limitării unităților structurale personale, impersonale și personale nehotărâte pentru care sunt caracteristice subiectele real, formal sau generalizat.

Delimitarea tipului verbului predicat este determinantă, deoarece fiecărui tip de predicat îi sunt caracteristice anumite trăsături, iar prezența unităților structurale cu diverse tipuri de predicat complică construirea propozițiilor. Unitatea structurală cu predicat verbal simplu diferă de cea cu predicat verbal compus (îmbinarea verb semiauxiliar modal sau aspectual+infinitiv) sau predicat nominal (îmbinarea verb de legătură+substantiv cu sau fără prepoziție).

Cât privește valența verbului, acest aspect determină orientarea verbală, adică capacitatea verbului de a se combina sau a dirija actanțele și circumstanțele [2]. Prin urmare, valența verbului stabilește hotarele unității structurale, în cazul dezvoltării predicatului, pentru a atinge forma structurală și logică a gândirii. Așadar, pe lângă nucleul predicativ, unitatea structurală include și componentele obligatorii din punctul de vedere al suficienței gramaticale determinată de valența verbului.

Ultimul criteriu ține de caracterul raporturilor sintactice al elementelor propoziției, din care putem deduce că legătura asociativ-predicativă ocupă un loc de

frunte. Elementele componente ale unităților structurale ale limbii franceze, presupunând o anumită succesiune, se caracterizează printr-o strânsă interdependență, exprimată prin acordul dintre subiect și predicat în persoană, număr și gen. În plus, în procesul organizării enunțului, vorbitorul trebuie să recurgă la diverse modificări determinate de o sarcină sau alta a actului comunicativ. De aceea, un alt gen de acțiuni, pe care trebuie să le îndeplinească subiecții învățării, sunt *acțiunile de transformare*. Complementele directe și indirecte, exprimate printr-un substantiv, pot fi înlocuite prin pronume, structurile afirmative pot fi transformate în negative etc. Folosirea acțiunilor de transformare contribuie la îmbogățirea vorbirii, atribuind enunțurilor precizie, expresivitate și plasticitate. Acțiunile vizând *dezvoltarea propoziției*, după O. Moscalasca, țin de includerea părților omogene (Michel et Nicolas jouent.), iar *dezvoltarea unităților structurale* ține de utilizarea unor părți de propoziție facultative: atribute, complemente circumstanțiale, ce conferă propoziției un caracter mai complex și, concomitent, îmbogățește conținutul semantic al vorbirii [4, p.22].

Prin urmare, după cum menționează cercetătoarea C. Prigorschi, deplina realizare a unităților structurale include atât părțile obligatorii, cât și cele facultative în limitele propoziției simple, pentru dezvoltarea gândului și exprimarea atitudinii personale față de anumite evenimente, pentru caracterizarea unui sau altui personaj, pentru înțelegerea și interpretarea conținutului celor citite [2, p.14].

Un principiu ce se cere în mod obligatoriu urmat în procesul predării gramaticii unei limbi străine este *gradația*. Fiecărei probleme gramaticale trebuie să i se acorde atenția adecvată, ținând cont și de complexitatea fenomenului gramatical studiat. Astfel, nu se recomandă să fie expuse mai multe dificultăți în același timp și, întotdeauna, trebuie să se procedeze de la cunoscut la necunoscut. Nici o noțiune sau regulă gramaticală nouă nu va putea fi asimilată și, ulterior, interiorizată fără a cunoaște cadrul limbii materne deoarece, pe lângă programul de predare instituționalizată, realizat de către profesor, mai există un plan intern după care studentul învață [10]. Dacă profesorul decide asupra traseului de învățare ce trebuie urmat, el nu influențează asupra elementelor subiective, anterioare procesului de învățare. Fiecare student posedă un anumit bagaj de cunoștințe, care au un anumit impact asupra învățării. Așadar, studentul nu este niciodată o *tabula rasa*, fapt ce reprezintă un avantaj. Planul extern influențează și el procesul de construcție subiectiv. Profesorul trebuie să explice studenților diferențele terminologice existente între limba română și limba franceză, aplicând metoda conversației și cea a exercițiului. Datorită metodei conversației, profesorul are posibilitatea să orienteze studenții spre generalizări teoretice a fenomenelor și să-i ajute să construiască structuri corecte. Profesorul are misiunea de a stimula permanent plăcerea de a vorbi a elevilor, deoarece conversația contribuie la formarea automatismelor și utilitatea

efortului lor de învățare [8, p.48]. Exercițiile, la rândul lor, contribuie la dezvoltarea intelectuală, stimulează perspicacitatea, spiritul de observație, creativitatea etc. Problema calității predării-învățării gramaticii trebuie regândită în perspectiva dezvoltării autonomiei și procesului de a „învăța a învăța”.

Succesiunea introducerii unității structurale ține de complicarea treptată a conținutului vorbirii, care se modifică și se îmbogățește în dependență de particularitățile de vârstă și vocabular. Prin urmare, consecutivitatea implică nu o simplă repartizare liniară sau concentrică a materialului, ci repartizarea lui pe baza teoriei activității didactice, în unitate cu metodele și mijloacele ei de realizare, printre care și *transferul interlingval* [5, p.56]. În aceste condiții, R. Porquier și B. Py susțin că este normal ca profesorul să prezinte studenților enunțuri ce se înscriu în una dintre structurile de bază ale frazei franceze. Orice gramatică și orice manual de limbă străină are drept obiectiv de bază să-i facă pe studenți să pătrundă în esența regularităților sistemului gramatical studiat [11, p.47], [13].

Ipoteza pedagogică este că, dispunând de un număr finit de elemente și de reguli de combinare, studentul poate produce un număr practic infinit de fraze. Pottier B. propune următoarea descriere: Orice propoziție cuprinde *elemente centrale obligatorii* (un element nominal (N) și unul verbal (V)) și *elemente marginale optionale* (X) (grupe prepoziționale (P) și lexii fixe sau semi-fixe (F) [11, p. 14]. Structura NV (Le fils dort.) poate să se dezvolte într-o formă mai extinsă: NVXX (Mon frère s'est endormi hier soir sans caprices); fiecare dintre elemente poate fi extins prin demarcatori: (a)de coordonare: *Mon frère et ma soeur se sont endormis./Fratele și sora mea au adormit.* (b)de determinare: *Le frère de mon amie s'est endormi. Fratele prietenei mele a adormit.*(c)de complementare: *Mon frère qui est malade s'est endormi./Fratele meu care este bolnav a adormit.* După cum vedem, orice enunț complex este exploatarea combinărilor fundamentale ale propoziției simple.

Pentru a conferi eficacitate procesului de însușire a limbii franceze de către studenții români, se recomandă însușirea modalității de construire a propozițiilor, începând cu unitatea structurală autonomă minimală S+Pvi, în care subiectul este exprimat printr-un substantiv animat sau inanimat (*Nicolas joue.*) sau printr-un pronume personal: *Il lit.* Ulterior am putea introduce unitatea structurală cu predicat nominal S+PN (*Michel est acteur.*) care, având echivalent în limba română, nu va prezenta dificultăți, în acest caz fiind posibil transferul pozitiv din limba română. Urmează apoi unități structurale mai complexe, cu complement direct exprimat printr-un substantiv inanimat sau animat S+PVS+Cd (*Il voit un chien. Nicolas aide Marie.*) și unitățile structurale cu complement indirect S+PVS+Ci (*Marc pense à sa mère*) care, spre deosebire de cel direct, se alătură verbului cu ajutorul prepoziției.

Unitatea structurală cu două componente: direct și indirect $S+PVS+CD+COI$ (*Nina donne la lettre à sa soeur.*) prezintă mai multe dificultăți, deoarece va trebui să se aducă la cunoștință studenților despre capacitatea unor verbe de a se combina cu complementul indirect cu ajutorul prepozițiilor *à* sau *de*.

Ținând cont de faptul că în limba franceză structurile impersonale sunt frecvent utilizate, următoarea unitate structurală este cea formată din subiectul formal *Il* urmat de un verb impersonal: $S(imp)+PVi(imp)$ *Il pleut*. Paralel trebuie să se introducă unitatea structurală cu complement circumstanțial în calitate de component obligator $S+Pvi+Ccirc$ (*Il joue dans le jardin.*), ceea ce este indicat de orientarea comunicativă a vorbirii și permite indicarea timpului sau locului în care decurg ele. Asimilarea acestei structuri nu prezintă dificultăți, așa cum limba română posedă o structură similară și se poate recurge la transfer [2, p.65].

Cele șapte unități structurale propuse mai jos: (1) $S+PVi$; (2) $S+PN$; (3) $S+PVS+COD$; (4) $S+Pvt+Ci$; (5) $S+PVS+COD+COI$; (6) $S(imp)+Pvi(imp)$; (7) $S+PVi+Ccirc$; corespund necesităților dezvoltării vorbirii și trebuie introduse la etapa inițială, deoarece, cu cât mai precoce este introdusă o anumită unitate structurală, cu atât mai frecvent ea va fi repetată și respectiv automatizată.

Propoziția cu predicat verbal compus se introduce după asimilarea structurilor prezentate anterior. Asimilarea structurii $S+PVC$ este necesară pentru facilitarea asimilării structurilor derivate: $S+PVC+COD$ (*Je veux voir maman.*), $S+PVC+COI$ (*Jean peut commencer à travailler.*), $S+PVC+COD+COI$ (*Il doit écrire une lettre à son père.*). Structurile cu predicat verbal compus vor fi succedate de unitatea structurală cu pronumele nehotărât *on* (*On sonne*), care se folosește atât cu valoare generalizată, cât și nedefinită, specifică limbii franceze [14, p.59]. Prin urmare, după cum recomandă majoritatea didacticienilor, la etapa a doua se vor asimila cinci structuri [50]: (1) $S+Pvc$ (*Il veut danser.*); (2) $S+PVC+COD$ (*Je dois apprendre la poésie.*); (3) $S+PVC+COI$ (*Jules peut téléphoner à Nicole.*); (4) $S+PVC+COD+COI$ (*Marc peut passer la lettre à Marie.*); (5) $S(ind)+PVi$ (*On parle.*) Unitățile structurale care vor fi asimilate vor include structurile cu subiectul gramatical *on* și predicatul verbal simplu; *on* și predicatul verbal compus, urmate de complementul direct, indirect etc. Aceste unități structurale se deosebesc de unitățile structurale fundamentale doar în plan cantitativ. Studenții trebuie să însușească acțiunea de situare a subiectului *on* înaintea predicatului și acțiunea de atașare la predicat a complementului direct. Aceste acțiuni nu au analogii în limba română, dar ei le-au întâlnit în unitățile structurale fundamentale:

$S+PVS+COD$ (*On chante une chanson.*); $S+PVS+COI$ (*On pense à Nicole.*);

$S+PVS+COD+COI$ (*On passe le livre à Hélène.*); $S+PVS+CC$ (*On va au théâtre.*);

$S+PN$ (*Julie devient sage.*); $S+PVC$ (*On veut se reposer.*);

$S+PVC+COD$ (*On doit écrire un message.*);

S+PVC+COI (On doit penser à l'examen.);

S+ PVC+COD+COI (On doit passer le livre à Nina.);

S+PN (On est triste.).

Unitățile structurale introduse ulterior vor avea un caracter cantitativ, dat fiind extinderea grupurilor din cadrul propoziției. Astfel, substantivul care se află în centrul unui grup nominal, poate fi însoțit de anumiți determinanți (articol, adjectiv demonstrativ, adjectiv posesiv, adjectiv nehotărât, numeral etc.) [12, p.47].

Aceste forme nu pot fi derivate din modelul propoziției de bază și, chiar de s-ar putea, le-am deriva la nivelul transformărilor a căror complexitate depășește capacitățile de analiză ale elevilor. Astfel, ele nu pot fi tratate decât în situația respectivă, în logica schimbului de replici, ca enunțuri și nu ca actualizare a unei scheme de frază-tip [ibidem, p.96]. În schimb, propoziția canonică și derivatele sale, în forma lor simplă sau complexă, merită să fie abordate atât pentru o familiarizare profundă cu ordinea cuvintelor în frază, cât și pentru tot ce ține de activitățile de lectură și scriere.

Ținând cont de faptul că componenta gramaticală este în centrul competenței de comunicare, iar aceasta este scopul primar în studierea unei limbi străine, în procesul predării gramaticii limbii franceze se va ține cont de prevederile Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi, care divizează activitățile comunicative în:

(1) *Activități comunicative productive (orale și scrise)*- utilizatorul /studentul produce un text oral sau scris recepționat de unul sau mai mulți auditori sau lectori, de la care nu se cere un răspuns.

(2) *Activități comunicative receptive (orale și scrise)*- utilizatorul /studentul recepționează un text de la un locutor sau de la un scriptor, în principiu la distanță, și nu este obligat să răspundă.

(3) *Activități comunicative interactive* – reprezintă o situație în care utilizatorul /studentul angajează un dialog față în față cu un interlocutor. Textul dialogului este alcătuit din enunțuri produse și recepționate respectiv și în alternanță de fiecare parte.

(4) *Activități comunicative de mediere* – schematizează două situații: (a) *traducere* – utilizatorul /studentul recepționează un text de la un locutor sau scriptor absent, într-o limbă sau un cod, și produce un text paralel într-o altă limbă sau un alt cod pentru altă persoană, auditor sau lector depărtat ; (b) *interpretare* – utilizatorul /studentul joacă rolul de intermediar în cadrul unei activități interactive față în față între doi interlocutori, care nu au în comun aceeași limbă [7, p.84].

În această ordine de idei, metodele de predare-învățare-evaluare a gramaticii limbii franceze se vor racorda particularităților celor patru tipuri de activități expuse mai sus, în același timp respectând următoarele principii sugerate de C. Tagliante

[14]: *principiul relativității, principiul accesibilității, principiul coerenței, principiul actualității și principiul respectării codurilor oral și scris.*

Cât privește procesul selectării materialului sintactic, H. Besse recomandă respectarea următoarelor principii: (1)frecvența utilizării structurii respective; (2) capacitatea ei de îmbinare; (3)prezența sinonimiei; (4)evidența continuității sistemelor de acțiuni și operațiilor de gândire; (5)impactul limbii materne [6, p. 34].

În temeiul celor relatate mai sus, accentuăm faptul că nu putem comunica într-o limbă străină dacă nu suntem capabili să construim enunțuri corecte din punct de vedere sintactic, să recunoaștem sub diverse forme sintactice elementele de bază (SVO sau SVA) și să amintim că sintaxa organizează și ierarhizează informația. Doar sintaxa permite codarea și decodarea legăturilor de sens între cuvinte și, prin aceste legături, reconstituirea evenimentului, proiectului, raționamentului sau mesajului, în general.

Bibliografie

1. Ciobanu A. I. Sintaxa Practică, Chișinău, Lumina, 1991, 280 p.
2. Prigorschi C. P., Prigorschi M. I. Organizarea metodică a materialului sintactic al limbii franceze în scopul însușirii activității de vorbire. Ch: Editura Știința, 1989.
3. Гак В. Г. Русский язык в сопоставлении с французским языком, Москва 2010, 264 с.
4. Москальская О.И. Проблемы системного описания синтаксиса, Москва, 1998, 178 с.
5. Цетлин В.С. Методика обучения грамматическим явлениям французского языка в средней школы, Москва 1996, 127с.
6. Besse H., Porquier R. Grammaire et didactique des langues, Hatier, 2009, 286 p.
7. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Didier, Paris, 2001, 191.
8. Coianiz A. Comprendre les fautes pour comprendre l'apprentissage du français langue étrangère, Bourrelier, 2000, 560 p.
9. Courtilion J. La mise en oeuvre de la grammaire du sens dans l'approche communicative. Études de linguistique appliquée, 2001, n° 122, pp. 153-164.
10. Galisson R. Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: évolution ou révolution pour demain?, Dans: Etudes de linguistique appliquée, 1989, nr. 79, pp. 35-52.
11. Porquier R, Apprentissage d'une langue étrangère, Didier, 2004, 122 p.
12. Pottier B. Théories et analyse en linguistique, Hachette 1992, 272 p.
13. Py B. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, Dans: Etudes de linguistique appliquée, 1997, nr. 108, p. 495-496
14. Tagliante C. La classe de langue, Clé International, 2006, 191 p.
15. Vigner G. Cadres et outils de la grammaire, Paris: Presses universitaires, 2008, 158 p.

READING BOOKS AS A LANGUAGE LEARNING TOOL

Constantinov Lilia, lector

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Many teachers complain that nowadays teenagers do not want to read. Thus, the assignments focused or based on reading may occur to be challenging both for students and teachers. Unfortunately, the state school system provides not too much time per week and places a lot of students in a language class that is quite discouraging for the teachers who want to use reading activities.

As language teachers we are convinced that reading is important but there may be students that find movies more motivating. To overcome this, students should not be convinced to like reading but to see it as a tool that helps them to learn the language. Whether students like to read or not, want to become readers and read on their own or not, read voluntarily and be conscious about the impact on their learning efficiency or not, the most important thing is to teach them to use reading as a tool for language learning and be able to use it to help themselves. After having got proper reading abilities the students are easier motivated to do it. So, realizing the importance of reading in language learning is the key step that precedes the creation of a positive reading environment.

Reading activity can be parallel to timetabled classes. It can take up to five minutes each lesson or each second lesson, thus, not disturbing course-book based classes. Teachers are to decide how often to involve this tool in the teaching process. Also, they are those who decide whether to use only one book, several or one book per student for reading, i.e. reading library. Since teachers are always busy with elaborating and grading tests, checking homework or developing lesson plans, the idea of using reading in class may become somehow scaring. Fortunately, there are motivating reading activities that need little or no preparation and able to involve all students - even the weak ones as they are those who need the most such kind of learning tools. The feeling that they can read, understand and enjoy the activity raises their self-esteem and confidence in their potential to progress in language learning and meanwhile vanishes frustration resulted out the process of comparing themselves with their successful peers. At the same time, it states higher goals for the successful ones.

Tracing the similarities between reading and sport lets the students be aware and feel better the expected results from the reading activity [5]. As a result there is a great chance the students will understand the importance of reading routine beyond the classroom and voluntary involvement, thus excluding the monitoring necessity. Speaking about reading routine we want our students to read at least 10-15 minutes per day or 30 minutes every two days [4]. A little every day occurs to be more efficient than much one day.

Another important factor in helping students to develop the reading routine is to choose an appropriate title to their English level. The higher is the level of comfort, the higher is the enthusiasm that turns into involvement. The higher is the involvement, the quicker reading becomes routine, i.e. increases learning motivation. This also saves time by not implying the necessity to pre-teach vocabulary or grammar items as they can become suffocating while reading, though students can be interested by a certain title of a higher level and take the challenge but it is not the case for everybody. Here of great use occurs to be the Bookworm collection to help teachers and students in choosing the appropriate book to their English level [3]. The genres are grouped into levels and more than 25 titles are for each level. There can be a problem as state school system does not provide this collection to schools but we can give them pdf books on digital tools if we are allowed to. We can challenge them to search for interesting online stories and share with their colleagues or create a virtual library.

When setting up a reading library we need at least one book per student as each student has his/her own pace of reading and when they finish a book, they should have the possibility and choice to take another one. The space is not a problem as nearly all the time the books are with the students and only a few are in the classroom waiting for another choice, but the lack of finance in acquiring them can be if a donation is not attracted. The things are easier with the digital/online books as they allow several readers at the same time [1]. But there should be elaborated an inventory to favour the students in the choosing process. An online tool strongly recommended for English learners is Learn English Trough Story where the stories are described not only in terms of grammar items and vocabulary complexity but are also followed by audio support. For those English students approaching the intermediate level there would be useful to read the jokes collected by <http://fantasticjokes.net> for a better understanding of synonym interchangeability and style usage.

Reading should be intended to use the already acquired vocabulary, to revoke or repeat it and slightly increase it each time a book is read. Teachers should take into account the option to take a lower level book for the students with strong under-esteem to encourage and motivate them use language as much as possible. Highly illustrated books are not to be avoided as the students read the story and the language at the same time increasing this way the degree of assimilation or vocabulary evocation.

Reading is more motivating and efficient when students think the book choice is their own though teachers should guide them unobtrusively. So, when choosing a traditional book the students should be advised to look at the front and back cover, consider the title and/or the author, look through illustrations and sit and

read a page or two comfortably. These helps the students understand if they can meet their expectations during the reading process. Due to Internet many publishing houses and online bookshops share a small part of text and in the case of fiction works students can check if they feel comfortable with that English level.

As nowadays teenagers' span of attention is 2.5 minute, i.e. when they are asked to read for 5 minutes, not too many will keep to it. This is the main reason why reading books is not a learning tool for classrooms as each of students has his or her own pace of reading and motivation. Reading books also is not a learning tool intended to use in class, i.e. we do not ask students to carry their books to school or university as they have to carry a lot of other course-books but at the initial stage we can create some situations to make students share information or opinion about their books. We have normal classes. We use only two-three minutes to approach those who have started reading and ignore those who have not. Ignoring does not mean indifference. We just do not focus on them at this stage. We may ask the students when and where they read to see whether they have already developed a reading routine or need some extra-motivation or help. There can be situations when the teacher comes out with suggestions. Creating a social environment, where each student feels himself or herself a part of it, challenges and motivates.

Students choose the book and get their first assignment. As teachers we should not over-crowd students' program. An assignment once in a month is quite reasonable. The difficulty degree should be an increasing one to favour implication and build self-esteem.

As a first assignment we can use the poster. It may include the book title and the author, a representative illustration and either a summarizing sentence or some key words, e.g. ten. Later these posts are shared with the colleagues in class or school hall. This can become a source of motivation and self-esteem building as the poster was not created for the teacher's grades but for their peer appreciation. Another activity is to let students imagine their book is a film. They can think of a new title, imagine who would act as stars, what images would use and they can make even a trailer.

We can also use games. E.g. snap cards. Students copy sentences from the story and underline the key word in each sentence. Then write a sentence without key word on each card and the key word on a card of a different colour. This helps a lot in revising the vocabulary as the students take only the sentences they understand or can motivate the others to read the same book.

Interviewing a character is a speaking activity. We can tell the students that a character of a book they have read comes to them the next class. Someone has to be the main character. This activity is a good reason to revise and practise question

types. Due to the fact that the classes are quite large and we want to involve all the students it is advisable to ask the students to share their question with the colleagues in order not to be repeated. The colleagues may also come with corrections if there are any mistakes. The student who is going to act as a character has the time to prepare, to revise the story, to invent the information that is not in the book. E.g. Tom Sawyer's favourite TV program or football team. If there is a possibility to record this, it can act as another possibility of question revision. There can be arranged meetings between several characters from different books.

Writing a postcard to a book character or from a book character is another activity based on reading books. There can be a letter but in a postcard it takes less time to check possible grammar mistakes. As they are to be displayed in classroom or outside it, correcting the mistakes is an imperative and can be done either by the teacher or classmates and then by the teacher. To imply the students more, they can decorate it keeping to their story. Higher proficiency students can be assigned to write a different ending for the book or change setting or events.

Today many students are not motivated or challenged by grades, teacher or parents' attitude but their peers' appreciation, i.e. sharing their works with the classmates or schoolmates. Reading, no matter how useful it could be, also implies some criteria to be followed, if possible, by teachers in order to make their students accept voluntarily and perform reading to progress in their language learning. The students may choose the book according to their language level, interests and reading pace and share their experience with their mates.

Reading extends contact with the language and this way reinforces classroom learning by contextualizing language. It increases motivation by exposing the students to new experiences and giving a feeling of achievement. By this students become less afraid of involving in a language activity and as a long term result they develop language confidence and fluency.

Bibliography

1. https://elt.oup.com/feature/tr/oxford_big_read_en/?cc=global&selLanguage=en
2. https://elt.oup.com/learning_resources/subjects/gradedreading/?cc=global&selLanguage=en&mode=hub
3. <https://elt.oup.com/teachersclub/subjects/gradedreading/?cc=global&selLanguage=en&mode=hub>
4. <https://www.developgoodhabits.com/reading-habit-30-minutes>
5. Richard S. The Works of Richard Steele, Kindle edition, 2013.

STRATEGIES DIDACTIQUES INTERACTIVES – CLE DU DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CRITIQUE

Diaconu Nelea, profesoară

Gimnaziul Hiliuți, S. Hiliuți, Raionul Râșcani

„C'est passionnant d'enseigner à quelqu'un qu'on aime, ce qu'on aime”

A.France

Dans le cadre de la didactique actuelle on accorde une importance particulière à la pédagogie active qui attribue à la langue le rôle d'outil essentiel de la communication. Pour avoir des succès dans l'étude de la langue française il est nécessaire que l'élève soit toujours motivé. Pendant les démarches didactiques je tâche de créer la nécessité de communication, de sélectionner le matériel d'étude en tenant compte des intérêts des élèves, de les encourager, de mettre l'accent sur l'effort, d'éveiller la curiosité par des activités interactives, d'apprécier le travail de mes élèves. Je projete des activités qui se rapportent aux compétences spécifiques et aux souscompétences du Curriculum, je mets l'accent sur les performances que les élèves doivent atteindre.

En analysant les résultats de mes élèves je peux affirmer que la majorité d'entre eux sont capables de réaliser des instructions simples dans des contextes fonctionnels, d'identifier des informations clefs des messages audies ou lus, de formuler les idées principales dans un énoncé, d'entretenir des dialogues sur des sujets quotidiens, de participer aux interactions verbales dans des contextes quotidiens sur des sujets familiers, de déduire les idées maîtresses, de décoder la signification de certains éléments de vocabulaire par associations ou en utilisant des matériaux de référence, de faire des traductions bilingues de certains textes courts des domaines d'intérêt en utilisant le dictionnaire, de résumer le contenu d'un film, d'un récit prononcés à haute voix, à la base d'un plan d'idées donné, d'écrire des compositions informatives dans le but de présenter des opinions et des points de vue à la base d'un thème donné ayant: introduction, contenu et conclusion, de repérer des connecteurs logiques, de défendre son point de vue avec des arguments dans le cadre d'un échange de messages écrits sur des thèmes culturels/littéraires, d'écrire des lettres personnelles et officielles.

Dans le contexte de la compétence pluri/interculturelle mes élèves connaissent et peuvent raconter des événements historiques du pays de la langue cible, ils connaissent des personnalités célèbres de différents domaines, ils peuvent présenter le CV d'une personnalité. Les élèves réalisent des journaux muraux, des stands informatifs sur les événements historiques et culturels du pays de la langue cible et du pays natal, ils réutilisent des connaissances de l'histoire et de la culture du pays de la langue cible dans des activités extracurriculaires pendant la décade de la Francophonie, ce qui contribue à la formation de la compétence civique.

Je prête une attention particulière au développement des habitudes d'autoformation, d'autoguidage et d'autoévaluation. Pour cela je propose aux élèves d'étudier et de comparer des événements historiques qui ont eu lieu dans le pays de la langue cible et dans le pays natal, d'analyser et de comparer des pages publicitaires des revues et des journaux publiés en français et en roumain, de lire, de comparer, d'analyser et d'opposer des articles de presse, des émissions radio et TV, d'étudier et de comparer l'évolution de l'art scénique, du cinéma, de la musique et de la peinture en France et en Moldova. Ainsi l'élève est mis dans une activité de recherche des informations nécessaires, intéressantes et motivantes.

Pendant plusieurs années je me suis convaincue du fait, que pour développer l'esprit créatif des élèves il faut créer un climat favorable, il est indispensable qu'on encourage les élèves, qu'on donne libre cours à leur imagination. Ce qui est très important c'est la relation professeur-élève qui doit se baser sur la confiance, sur la protection, sur l'encouragement de l'effort des élèves.

Du point de vue de la „perspective actionnelle”, proposée par le CECR „ la communication est au service de l'action”. Ainsi, **la méthode du projet** m'aide à faire de mes élèves de véritables usagers de la langue française qui cherchent à agir et à interagir. Je leur crée des situations réelles de communication pour des actions communes, constructives. J'ai organisé **des leçons-voyages** où les élèves ont guidé des excursions attractives à travers la France. J'ai placé les élèves dans le rôle des organisateurs de différentes **associations de bénévolat** où ils avaient pour mission la sensibilisation aux droits des hommes. Le projet sur **les traditions gastronomiques** des Français a transformé les élèves en organisateurs d'un déjeuner pour lequel ils ont dû étudier les habitudes alimentaires des Français, apprendre le vocabulaire associé, préparer l'organisation (rédiger le menu et les invitations) et recevoir des hôtes dans la langue cible. Le projet „ **Les styles des jeunes**” ont engagé les élèves dans un travail d'organisation d'un défilé de mode où ils ont présenté des styles vestimentaires des jeunes.

La pensée critique est une pensée. En tant que pensée, elle va s'appuyer essentiellement sur le langage. C'est pour cela que tant que l'enfant n'a pas acquis les rudiments du langage, c'est difficile pour lui d'avoir une pensée critique. Elle représente une fin et un défi pour les enseignants. Comment amener les élèves à développer leur pensée critique ? A quoi renvoie cette notion ? Quelle stratégie d'enseignement peut le mieux réaliser cet objectif de formation ? Comment en vérifier la progression ?

A la suite de diverses investigations et beaucoup d'observations durant des leçons et des activités, j'ai constaté que les élèves préfèrent discuter au sujet de différents thèmes, ils s'entraînent dans des débats constructifs qui amènent ensuite à des résolutions originales. Pour les provoquer aux discussions „ardentes”, pour leur

développer des habiletés de la pensée critique j'accorde une importance particulière aux méthodes formatives participatives parce qu'elles visent la formation des compétences socio- linguistiques, socio-culturelles. Celles-ci développent la pensée critique, stimulent la créativité, valorifient le comportement des élèves, ce que prévoit le Curriculum modernisé.

De cette façon „**Le tableau des prédictions**” est une méthode bienvenue dans le but de faire des suppositions vis-à-vis de ce qu'il va se passer dans un texte . (**VII-ème classe „Fable de mon jardin”**)

Qu'en penses-tu,qu'est-ce qui va se passer ?	Quelles en sont les preuves ?	Qu'est-ce qui s'est passé ?

Le Diagramme Venn peut être utilisé aux thèmes „Fêtes et traditions françaises”, „Découvrez la France”, „Vie des jeunes”, „Style et vestimentation”, etc. à l'aide duquel mes disciples peuvent analyser, synthétiser, comparer et exprimer leur point de vue à l'égard du tel ou tel problème.

Pour donner de la couleur et de la vivacité aux leçons, je les commence souvent par un „ **Brainstorming**”, par une „**Ecriture libre**”, par „**Prédictions en quelques mots**” (Ex. *Créez une histoire originale à partir des mots suivants: Michel, Suisse, voyage, livre, André, auto, NET, musique, Sophie, médecin.*)

Ou par le tableau suivant :

Je sais	Je voudrais savoir	J'ai appris

La méthode du cube, je la considère une des plus réussites, grâce au fait qu'on peut **chasser** plusieurs idées à la fois. Par exemple :

1.Définis la notion du mot fable / champs lexical.

2.Compare le relief de la France et de notre pays.

3.Associe les épithètes aux personnages.

4.Analyse le comportement de la fourmi („La cigale et la fourmi”)

5.Applique le comportement du personnage principal à qqn de tes collègues.

6.Apprécie le rôle de la lecture / des voyages/des langues étrangères dans ta formation etc.

Le graphique T a son apport aussi dans le développement de la pensée critique. Comment pourrais-je m'en passer pendant les débats: *Livre- Ordinateur, L'uniforme scolaire. Pro /Contre., Le cinéma ou le théâtre ?, S'affirmer chez soi ou à l'étranger, Le coup de foudre, existe-il vraiment ?, etc.*

Pour en conclure, je pourrais constater que pour développer la pensée critique des élèves, il est important:

- ✓ d'accepter la diversité d'idées et d'opinions;
- ✓ de promouvoir la participation active des élèves dans des débats;
- ✓ d'encourager chaque élève pour qu'il aboutisse à penser dans un mode critique;
- ✓ d'exprimer la confiance dans les capacités de chaque élève de participer aux controverses;
- ✓ de créer des conditions pour que chaque élève ait la possibilité de mettre en valeur sa pensée critique.

Ce qui est le plus important est que la pensée critique doit être appréciée, car A.France affirme: *Enseigner, ce n'est pas tout enseigner, c'est peut-être aussi éclairer, c'est peut motiver, intéresser.*

A mon avis, les leçons non-traditionnelles sont aussi efficaces. Si on les prépare en tenant compte des capacités et du niveau des élèves, on ne courra aucun risque de subir un échec. Parmi ces leçons j'utilise le plus souvent des tables rondes, des leçons de création, l'interview. Ainsi, j'ai réalisé une leçon voyage en VII-e classe où les élèves se sont engagés dans un travail de recherche et d'étude dans le monde des arts, pendant laquelle, d'une manière originale et assez intéressante, ils ont découvert la magie du théâtre offerte par Molière.

Pour en conclure, on pourrait affirmer qu'une des habiletés les plus importantes est la capacité de reconnaître son propre point de vue. À la suite de cette prise de conscience, l'élève doit être capable de mettre de côté, ses opinions et attitudes et d'examiner une idée ou une situation nouvelle avec esprit ouvert pour mieux saisir un point de vue auparavant inconnu. Ces aptitudes s'acquièrent en écoutant les autres; cela exige d'entendre ce qui diffère et va à l'encontre parfois de sa vision du monde et de la perception de soi-même. Je valorise ce sujet pendant des leçons publics, des démarches investigatives sur la motivation des élèves et sur l'efficacité des stratégies utilisées.

Bibliographie

1. Boisvert J. La formation de la pensée critique. Théories et pratique . Saint-Lorent Québec, 1999, p.52.
2. Conklin W. Stratégies pour développer la pensée critique et créativité 8-12 ans."
3. Giroux P . L'exercice de la pensée critique, Paris 2010.
4. Figures de la pensée critique aujourd'hui. Ouvrage collectif . Editeur Amsterdam, Paris.
5. Graness A. Pensée critique et éducation, 1998, pp.135-160.
6. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș- Postică V. Formare de competențe prin strategii didactice interactive" Chișinău, 2008.

REPERELE PRIMORDIALE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI COMUNICATIVE

Jelihovschii Sergiu, doctorand

UPS „Ion Creangă”

R. Jakobson explică limba ca un sistem care își respectă cu strictețe propria sa ordine și face trimitere la câteva forme de funcționare a limbajului, enumerând șase elemente de bază:

- *Funcția expresivă* – care vizează emițătorul și reprezintă atitudinea directă a subiectului referitor la ceea ce el vorbește.
- *Funcția conotativă* – vizează receptorul și cum este folosit limbajul pentru motivarea acestuia pentru a adopta un anumit comportament.
- *Funcția poetică* – se raportează la mesajul comunicațional.
- *Funcția referențială* – care explică contextul.
- *Funcția fatică* – „legată oarecum de cea conativă, este expresia relației dintre mesaj și contact lingvistic, dintre destinatar și mijocul de stabilire a relației de comunicare, de control, prelungire, restabilire și întrerupere a acestui contact.” [1]
- *Funcția metalingvistică* – explică procesul de control al utilizării aceluiasi cod.

Potrivit lui Canale și Swain (2006, Wikipedia) competența de comunicare are patru componente:

- **competența gramaticală:** regulile gramaticale, normele și cuvintele unei limbi;
- **competența socio-lingvistică:** aspectele de adecvare socială a conținutului lingvistic;
- **competența discursivă:** coeziunea și coerența necesară actului comunicațional într-un context dat;
- **competența strategică:** folosirea adecvată a tuturor strategiilor comunicaționale în raport cu contextul comunicării.

Toate aceste patru componente au preocupat diverși cercetători. Astfel la competența gramaticală se întrevăd ideile lui Chomsky, la cea sociolingvistică-Hymes, la cea discursivă- Halliday.

Perspectiva lui Bachman vorbește despre competența lingvistică care la rândul ei se axează pe două mari domenii: *competența organizațională* și *competența pragmatică*.

Competența organizațională se raportează la felul cum sunt formate textele și propozițiile și are în spatele ei alte două subcategorii: cea gramaticală și cea textuală sau discursivă. Competența gramaticală se referă la *sintaxă*, *vocabular*,

morfologie, iar competența textuală se referă la structura propozițiilor pentru a forma texte și aici se vorbește despre: *coeziune textuală și organizare retorică sau conversațională*.

Competența pragmatică abordează felul cum enunțurile, textele și propozițiile sunt raportate la obiectivele comunicative ale utilizatorului lingvistic și trăsăturile contextului de folosire a limbii.

Competența pragmatică înglobează două competențe: *funcțională* care utilizează câteva funcții ale limbii: *ideatică* - utilizată pentru exprimarea ideilor, trăirilor, *manipulativă* – care ne raportează la lumea înconjurătoare și din care reies celelalte cinci funcții: *instrumentală, reglementativă, interpersonală, euristică și imaginativă*; *Competența sociolingvistică* se bazează pe un anumit context lingvistic. „Ea include cunoașterea convențiilor care determină folosirea adecvată a varietăților de limbă, a registrelor, expresiilor idiomatice, a referințelor culturale și figurilor de stil.” [2 p.33]

Conceptele de *pragmatică* și *competență pragmatică* au fost importate în domeniului lingvisticii din semiotică și logica formală de către Leech, Lyons și Levinson în a doua jumătate a secolului XX. F. de Saussure explică conceptul de semiotică ca „o știință ce studiază viața semnelor în cadrul vieții sociale. Ea ne învață în ce constau semnele și ce legi le conduc” [3, p. 66]

Pragmatica actuală face referire la semiotica universală și comunicarea care vizează principiile de comuniare și implicațiile conversaționale ale lui Paul Grice. El afirmă ideea că actorii comunicării necesită o cooperare în ambele sensuri și sunt obligați să respecte următoarele maxime:

- *maxima cantității* - ambii utilizează o cantitate de informație necesară, nici prea multă, nici prea puțină.
- *Maxima calității* – vorbește doar ceea ce conține adevărul și poate fi argumentat de cel care vorbește.
- *Maxima relevanței* – plasează în discuție doar ceea ce este relevant.
- *Maxima manierei* - utilizează în discuție argumentele care au sens concret și nu echivoc. [4]

John Lyons, în una din scriirile sale, vorbește despre *cunoașterea propozițională* și *cunoașterea performativă* diferențiindu-le prin *a ști ceva* și *a ști cum să faci ceva*. Chomsky referindu-se la acest subiect zice: „Nu am nici cea mai mică intenție de a determina auditoriul să afle sau să recunoască ceva; ceea ce spun are un sens strict și eu cred în ceea ce spun” [1, p. 57], de aceea Lyons îl include pe Chomsky în sfera propozițională, iar pe Hymes în cunoașterea performativă.

O nouă viziune asupra competenței comunicative este dezvăluită de către Stern în anul 1983 vizând concepția lui Chomsky și Hymes, egalând sensul de

competență și *capacitate*. El zice următoarele: „Competența sau capacitatea în prima sau a doua limbă străină poate fi rezumată astfel:

1. Stăpânirea intuitivă a formelor lingvistice.
2. Stăpânirea intuitivă a sensurilor lingvistice, cognitive, afective și socio-culturale, exprimate prin forme lingvistice.
3. Capacitatea de folosire a limbii acordând o atenție maximă comunicării și o atenție minimă formei
4. Creativitatea folosirii limbii” [2, p. 346]

Tot Stern în anii 1992 aprofundează cercetarea referindu-se la o perioadă mai mare, de o sută de ani cu referire la predarea limbii. El vorbește de trei mari categorii:

1. Inovații prin modificări ale metodelor de predare;
2. Inovații prin intermediul științelor legate de limbă și cercetare;
3. Inovații tehnologice. [5]

Imaginea profesionistului modern este văzută prin prisma cererii pieții. Societatea actuală cere învățământului crearea unei persoane apte de a comunica eficient în toate domeniile, care ulterior va oferi succes instituției pe care o reprezintă. La baza conceptului actual de *angajat* se cere valorificarea competenței comunicative, indiferent de specialitatea la care este solicitat.

Bibliografie

1. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Chișinău: Print Caro, 2013.
2. Enache M. Competența comunicativă și oportunitățile de învățare. București: Editura Universitară, 2009.
3. McQuail D. Comunicarea. Iași: Editura Polirom, 2002.
4. Morgan J. Logic and Conversation, Speech Acts, New York, 1975.
5. Vasilescu R. Testarea competenței comunicative în domeniul limbilor străine, București: Editura Fundației România de Măine, 2009.

STRATEGII INOVATIVE

ÎN PREDAREA STRUCTURILOR GRAMATICALE LA LIMBA STRĂINĂ

Lisnic Alina, profesor de limba și literatura engleză și limba franceză, GD II

Gimnaziul „Constantin Negruzzi”, satul Tîrnova, Dondușeni

Motto: „Dacă vorbim o altă limbă, putem percepe cumva o lume diferită”

(Ludwig Wittgenstein)

Sfârșitul mileniului trecut a pus temelia unui interes vădit față de studierea limbilor străine, începând din copilăria fragedă până la vârste destul de înaintate. Acest interes a generat solicitarea și implicarea teoreticienilor și practicienilor în conceperea unor metode de lucru, care să eficientizeze activitatea cadrului didactic și să faciliteze procesul de cunoaștere a unei limbi străine, stabilind astfel relații durabile în diada predare-învățare. Având drept reper metodele deja existente, cadrul didactic devine sculptorul propriei activități didactice, creatorul noilor tehnici și procedee de lucru cu discipolii săi, care vor corespunde așteptărilor educabililor.

Pedagogul modern are misiunea de a instrui și educa o generație de elevi rătăcită în labirintul tehnologiilor informaționale și a provocărilor pe care acestea le impun de ceva vreme. Or, aceste inovații științifice reprezintă un adevărat semn de întrebare, referindu-ne la predarea eficientă a unei lecții, cu sau fără mijloace netradiționale de lucru.

Noțiunile gramaticale joacă un rol important în formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor într-o limbă străină (scriere, citire, ascultare, vorbire), totodată, asigurând formularea unui discurs literar, cult, de o tentă lingvistică profundă. Orice profesor de limbi străine își oglindește munca în vorbirea fluentă a elevilor săi atunci când sunt implicați într-o situație de comunicare. Despre ce fel de fluentă poate fi vorba, când elevul nu cunoaște structurile gramaticale ale limbii țintă? Mai mult decât atât, elevii care nu sunt siguri de cunoștințele lor gramaticale se simt blocați, intimidați, neputincioși sau incomodați de situația în care s-au pomenit. Prin urmare, cunoașterea insuficientă a noțiunilor de gramatică poate fi considerată drept una din barierele comunicării, iar profesorul are menirea de a găsi metode eficiente de înlăturare a acestui obstacol din calea cunoașterii unei limbi străine.

Este cunoscut faptul că metodele moderne de predare-învățare au invadat didactica actuală, iar cele tradiționale au trecut undeva pe locul secund, creând impresia de inefectivitate. Elementul novativ întotdeauna sperie, dar pe de altă parte, trezește curiozitatea și competitivitatea, deoarece fiecare cadru didactic tinde spre evoluție și încearcă să fie mereu în pas cu cerințele educaționale ale timpului. Totuși, consider că o lecție este productivă atunci când au fost utilizate armonios, atât metode tradiționale, cât și metode moderne, pentru că ele „coexistă în predarea limbii străine” [1, p. 6]. Este vorba despre o abordare eclectică, după cum o numește Chastain

(1988) [2], metodele acestei abordări fiind adaptate particularităților individuale și de vârstă ale elevilor.

Analizând aspectele tuturor metodelor de predare a limbilor străine, este evident faptul că în majoritatea cazurilor gramatica este predată în mod inductiv. De altfel, elevul trebuie să fie pus în situația de a munci independent, doar cu careva indicații din partea profesorului, pentru că el este cel care trebuie să descopere regula gramaticală din contextul propus.

Revenind la metodele tradiționale de predare-învățare, vom fi foarte vigilenți la utilizarea metodei traducerii (Grammar Translation Method), în cazul structurilor gramaticale. Această metodă nu ne poate ajuta în predare, ba chiar ne pune în dificultate, atunci când limba nativă și limba țintă conțin formule gramaticale diferite la un compartiment anume.

Exemplu: I am eight years-old. – în limba engleză / Мне восемь лет. – în limba rusă.

Din acest punct de vedere pedagogul actual este cercetătorul, inventatorul și creatorul propriilor strategii inovative de predare a gramaticii unei limbi străine, strategii adaptate colectivului clasei, nivelului de dezvoltare, precum și particularităților individuale ale fiecărui elev în parte.

Din perspectiva metodicii moderne și a învățării centrate pe elev [3, p.153] în sistemul educațional contemporan, optez pentru strategii competitive de predare a conținuturilor gramaticale. În acest studiu voi face referire la cele mai fructuoase practici proprii, care mi-au oferit rezultatul scontat în aplicarea de către elevi a cunoștințelor gramaticale la limba străină.

Folosind metoda comunicativă, elevii însușesc gramatica unei limbi străine, uneori, fără a-și da seama de acest lucru, prin poezii scurte, brainstorming, gramatică prin cântece [4], etc.

Probabil, cea mai creativă metodă rămâne a fi **jocul de rol** (senzorial, de orientare, de creație, de îndemnare, de simulare, de decizie, de previziune, etc) [5, p.7]. Dintre jocurile de rol, preferatul elevilor este **Procesul de judecată** (The Trial), unde trei elevi au rol de jurați, doi sunt avocați, unul este inculpat, iar altul este pătimit. Elevii rămași sunt adepții celor două părți – acuzare și apărare. Fiecare trebuie să corespundă rolului și să prezinte argumente convingătoare referitoare la cauza de judecată („pro” sau „contra”). În astfel de condiții se naște o luptă acerbă între cele două tabere, generând idei din cele mai ingenioase, pentru că elevul știe că învingătorului îi aparține ultima replică.

Înscenarea propriu-zisă urmărește indicațiile concrete ale profesorului, evaluându-se gradul de respectare a acestora, precum și coeziunea/ coerența discursului. Metoda lucrează productiv la studierea oricărui timp al verbelor, punând în sarcina elevilor, de la bun început, utilizarea contextuală a timpului verbal studiat.

Exemplu: Discursul trebuie să conțină verbe la Preterit (Past Simple) și la Mai mult ca Perfectul (Past Perfect).

Cvintetul este foarte practic la studierea modului gerunziu (The Gerund) și nu doar. Este metoda rezumării și a sintezei și poate fi aplicată la orice etapă a lecției, mai cu seamă la evocare, dacă vrem să ne asigurăm că regula gramaticală a fost reținută sau la extindere, în cazul în care ne dorim un feed-back mai creativ. Cvintetul cuprinde cinci versuri:

- 1 – un substantiv tematic;
- 2 – două adjective care descriu substantivul precedent;
- 3 – trei verbe la gerunziu care exprimă acțiuni referitoare la cuvântul tematic;
- 4 – un enunț din patru cuvinte, prin care se afirmă ceva esențial;
- 5 – un singur cuvânt (de obicei, verb) în exemplul dat un verb la gerunziu, care sintetizează tema/ ideea [5, p.3]

Exemplu: Gerund
Useful, mysterious
Writing, helping, generalizing
Has the ending “-ing”
Functioning.

Proiectul individual sau **de grup** este o altă tehnică eficientă de predare-învățare a oricăror subiecte de gramatică, dar necesită un timp mai îndelungat pentru realizare (1-2 săptămâni sau chiar 1-2 luni). Această strategie necesită implicare maximă din partea elevilor, dar și algoritmizare concretă din partea profesorului. Studiind CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi), devine clară imaginea de conținut a unui proiect, conform principiilor metacognitive: Pre-planificarea, Executarea, Controlul și Remedierea [6, p. 48].

Specificul acestei metode este cercetarea, elevii fiind puși în situația de a căuta informația, de a găsi și alege materialul potrivit, precum și de a colabora cu partenerul, în cazul proiectului de grup. Fiecare etapă de realizare a proiectului trebuie coordonată cu profesorul de limbi străine, pentru a face lumină asupra anumitor neclarități și a înlătura carențele posibile. Produsul final este prezentat de către elevi și evaluat de către profesor în baza unei grile de evaluare elaborate în prealabil, conform cerințelor curriculare prevăzute de actele normative în vigoare [7, p.12].

O realizare importantă a fost proiectul de grup cu subiectul “*Homonyms. Homophones. Homographs*” (Omonime. Omofone. Omografe.). Elevii au colaborat în grupuri a câte cinci pentru a descoperi definițiile acestor noțiuni gramaticale, a ilustra diferențele dintre ele, a aduce cât mai multe exemple corespunzătoare, a scrie o poezie tematică și a prezenta grafic subiectul propus. Participanții la proiect au respectat întocmai algoritmul și au manifestat interes și cooperare, iar satisfacția

exteriorizată la prezentarea produsului final a demonstrat încă o dată eficacitatea metodei respective.

În concluzie, țin să menționez faptul că fiecare profesor este făuritorul propriului univers didactic, iar metodele pe care le aplică pot fi adaptate în funcție de orice situație de comunicare, indiferent de subiectul planificat. Orice strategie poate deveni inovativă, dacă conține creativitatea individuală a cadrului didactic, are un efect pozitiv asupra colectivului de elevi și produsul final corespunde așteptărilor.

Bibliografie

1. Oprescu M. Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze, Universitatea de Vest Timișoara, 2008.
2. Chastain K. Developing Second Language Skills. Theory and Practice, Orlando Florida: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988.
3. Șoitu L., Cherciu R. Strategii educaționale centrate pe elev, București, 2006.
4. <http://abest.ro/ro/4-tehnici-de-predare-creativa/>
5. Șerban A. Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” Fetești. ABSTRACT.
6. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare / Comitetul Director pentru Educație “Studiarea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu. – Ch.: S. n., 2003 (F.E.-P. “Tipogr. Centrală”). – 204 p.
7. Grîu N. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la limbile străine în anul de studii 2017-2018, Anexa la Ordinul ME nr.253 din 26 aprilie 2017.

PRACTICAL ACTIVITIES FOR USING VIDEO IN THE ENGLISH CLASSROOM

Stîncă Natalia, profesor de limba engleză, GD II
Liceul Academic de Arte Plastice "Igor Vieru"

This article approaches the video as a means of learning a foreign language. Teachers often encounter such a problem as the lack of an active language environment while teaching the foreign language. Using the video in the classroom realizes the principle of language immersion, the teacher and the students use the foreign language all the time during the lesson. Besides, this paper presents a number of developed activities for working with videos in the English classroom.

The use of video in English classes has gained popularity due to the active use of the communicative method. Being a rich and valuable resource, the video is equally loved by both students and teachers. Students like it, because video presentations are interesting, sometimes difficult and challenging to watch.

Students like learning the language with the help of video, which is used in different ways in teaching foreign languages. But the main task of a teacher, in this case is to identify the most effective use of video as an audio-visual material in teaching the foreign language.

Video shows students how people behave in the culture, the language of which they study. It brings to the class a wide range of communicative situations. Another important factor for teachers, making video viewing more interesting and enjoyable, is that it promotes comprehension. We know that poor vocabulary can make even a simple task very difficult for the students. The video clarifies the meaning, illustrating it in a way that cannot be expressed in words.

Obviously, non-native speakers are more likely to rely on visual clues to understand, and, undoubtedly, video is an effective tool to assist students in interpreting visual hints. Teachers of foreign languages like to use video, because it motivates students, creates a sense of real world in class, creates a language context in a natural way and allows students to hear the real language in a controlled environment. In addition, the video can give students realistic role models for role-playing games; can increase awareness of other cultures in terms of learning proper application of their language [4; 68].

The great advantage of video is that it provides the use of a genuine language. Movies and TV programs are made for native speakers, so in this sense the video provides the use of the original language. That is, it is obvious that practical use of video can be carried out in classroom work, in any lesson; the teacher can participate in the process at any time, he/she can stop, start and replay the video, in order to repeat it several times if necessary. Any chosen short section of the program can be

used for intensive study. In order to draw attention to a specific place in the program, you can work in slow motion, at half speed or without sound.

In addition, the student can concentrate in detail on the language and interpret what has already been said, repeat, predict the answer, etc. The student can also focus more on visual semantic tips, such as facial expressions, clothing, gestures, postures and environmental details. Image can convey meaning even without language support. The use of visual prompts is of great importance for improving the quality of teaching and is an important part of video methodology. Also, the use of video diversifies the learning process. Students are tempted to have something else besides textbooks.

The teacher plays a key role in using video in teaching the language, since it has the primary responsibility for creating a successful language learning environment. The teacher should use the power of the video with profit. In this sense, the video should not be viewed as an environment that eclipses or competes with the teacher, it acts as a useful aid for him/her. Obviously, a teacher is as effective as a video film when learning through video, because he/she is the only person who enables students to understand what they see and hear using some of the communicative methods [4; 68-69].

The teacher can be a controller, an expert, a prompter, and also a participant.

The teacher is a controller, because he controls the activities of students while watching a video. The teacher is also an expert, because he assesses the activities of students. The teacher must wait until the end of his/her activity to assess the student's knowledge. In addition, the teacher should be a good organizer in teaching a foreign language using video and must know exactly what will lead to success. He/she should not report useless information or give confusing instructions to students, so as not to spend a lot of time on them. He must clearly explain that they are going to watch and give the assignment.

Another role played by the teacher is the role of the prompter. During a silent show or when students are not sure what to do next, the teacher is expected to encourage the participation of students. The teacher is a participant, because he/she participates in the process of teaching a foreign language using video. He/she knows the materials and all the details about them that help students feel comfortable and facilitate learning. Taking these into consideration, the teacher should prepare students for active viewing and facilitate successful language learning. Before being used in class, video materials require a preliminary review. The teacher should develop a plan for each video lesson and encourage active viewing. To facilitate understanding, he/she must prepare a handout corresponding to the language level of students [4; 69].

To achieve a successful result in teaching the language using video as audio-visual material, some activities should be highlighted that are useful for both the teacher and the student.

Active browsing. Active viewing increases the pleasure and satisfaction of students and focuses on the main idea of video presentation. Students need to take an active part in the video presentation. Before the presentation, the teacher writes on the blackboard some key questions about the presentation in such a way that students get a general idea of its content. Students answer them orally. For a more detailed understanding, students are given a list of keywords or handouts, which allows them to see and hear specific details or features of the language. While watching the video students must take notes and answer some more questions asked by the teacher. However, it should be remembered that this method needs to be adapted in accordance with the level of students.

This activity can be used at different levels. For instance, in the 11th form, for the topic Preventing Drug Abuse, the movie *Scene Smoking in Films* [8] can be very useful. Before watching the movie, Students are given handouts with questions they had to answer:

- *Why do people start smoking?*
- *Why is it so difficult to give up smoking?*
- *What do you think of passive smoking?*
- *Do you think that there should be a total ban on smoking?*
- *Do you think that smokers are persecuted nowadays?*
- *What can be done to stop children smoking?*
- *Do you think a high tax on cigarettes encourages people to quit smoking?*
- *Should it be illegal for pregnant women to smoke?*
- *Should all cigarette advertising be banned?*
- *How are cigarettes advertised in your country?*
- *Do you think smokers should pay higher health costs?*

Some vocabulary should be pre-taught like: total ban on smoking, persecuted, quit, health costs, etc. After discussing the answers to the questions, students are asked to watch the video which is part of a documentary about smoking in films. They are asked to make notes to be able to answer the following questions:

- *Does smoking make you seem more sophisticated?*
- *How is smoking portrayed in films and television series?*
- *Can you think of any famous film scenes in which people are smoking?*

Another example of the use of this method is the work with video about Christmas. It can be used to introduce vocabulary for the topic *Christmastime* in the

5th grade and to revise animal vocabulary. The students are told they are going to watch a short film about Christmas (Buster the Boxer [15]). Before they watch the film the teacher writes the following questions on the board:

- *What typical Christmas traditions do you know of?*
- *What are the Christmas traditions in our country?*
- *How do children normally feel on Christmas Eve?*

The teacher pre-teaches the vocabulary: Christmas eve, holly, wreath, candle, sleigh, reindeer, candy cane, etc. The questions are discussed as a class. Students watch the first part of the short film after which they should answer the following questions:

- *How does the young girl feel?*
- *What is the father making?*
- *What animals do you see?*

All the students participate in this kind of activities as it arises their interest and they are eager to find out what is going to happen next.

Pausing or “freezing” the scene and predicting. Freezing the scene means stopping the image on the screen when you press the pause button. Videos give us additional information about the body language, facial expressions, emotions, reactions and responses of characters. The teacher can fix a picture when it is necessary to enter a vocabulary about mood and emotions, to ask questions about a particular scene or to draw the attention of students to some moments. By freezing the scene, students can ask what will happen next. Freezing is an excellent stimulus for thinking. This activity also develops the imagination of students, leading them to predict and generate additional information about the characters.

This method can be used at different levels. In the 10th form it may be used for the topic *Making Choices*. An example of video material is the short video *Occupied* [9] which, is a 3:21 min. movie containing no words, but which shows what an addicted person can do in order to get the desired thing – the cigarette in this case. The teacher shows the film *Occupied* until 1:12, then pauses and asks students what the woman was doing and what they think will happen next. The teacher restarts and shows the film until 1:41, and asks what is going to happen next. Each time students give different answers and predict various things, they are made to use English not only to reproduce some information, but to give their own ideas, to make use of their imagination. After watching the whole film, they are ready to discuss about their reaction to it.

This activity can also be used in the 5th form with the same video *Buster the Boxer* [15]. The teacher pauses at 01:25 and organizes the students into small groups and asks them to predict what is going to happen on Christmas morning when the girl wakes up. The teacher tells them the ending is surprising and that they cannot just say

something obvious like “the girl goes into the garden and jumps on the trampoline.” Students are given 5 minutes to come up with an interesting and original ending. A student from each group explains what they think is going to happen. Then the students watch the rest of the short film. As they watch they should compare their endings with the one shown in the film. The teacher asks students what they think of the ending, and what adjectives they would use to describe the reaction of the girl and her parents.

Backdoor: This activity is great for students to get the students speak and use language. One student views and describes to the other students what he/she sees to the other students who have their back to the screen. Every minute or few minutes the student is changed. This activity is better practiced with videos with little speech [5; 7]. An example can be the video *My shoes* [10] which may be used in the 9th form as audio-visual material for the topic *Never Doubt Who You Are*; or the video *Amnesty International – 50 years* [11], a video with more difficult content which can be used in the 11th grade when teaching the topic *Human Rights*. This activity seems sometimes difficult for students and the teacher must sometimes help the speakers with vocabulary that they may not be able to use at the moment, because the speech must be done quickly, as the video goes on, but students feel enthusiastic about it. By practicing this kind of activity students gradually become more confident in using English.

Silent viewing. Because the video is audio-visual material, sound and image are separate components. Silent viewing arouses students' interest, make them think more, keeping them in suspense. In the silent viewing, the video is played without sound, only the image is used. [4; 70]

An example of video that may be used for this activity is the fragment of the movie *My Fair Lady* [12] where Mr. Higgins teaches Eliza correct pronunciation. This video can be brought to the 11th form for the topic *All the World's a Stage*.

This activity can also be a method of predicting when students watch the video for the first time. One way to implement it can be to play a video without sound and instruct students to observe the behavior of the characters and use their deduction abilities. Then the teacher presses the pause button to play the video at intervals, stopping the image on the screen, and asks the students to guess what is happening, and what the characters might be talking about, or asks the students what happened before that moment. Finally, the video is played with sound and the students can compare their impressions with what actually happens in the video.

Listening to the sound without an image. It is interesting and useful for students to play the video fragment with the removal of the visual element from the presentation in such a way that students hear only the dialogue, but do not see the

action. Through this activity, students can predict or reconstruct what happened visually, relying only on what they heard.

This activity can be used while teaching the topic *The Sense of Beauty* in the 11th form, with the short video *Dove: Real Beauty Sketches* [16], which is a 3 min. movie about how the same person is seen by other people and by him/herself. In the video people describe themselves and then other people describe them. The video is played without image and students may be asked not only to describe the actions in the video but also draw (if they can) the people as they hear the descriptions. In the end, while watching the video with the image, they can compare their descriptions and drawings with the people and drawings in the video, in this way it can be found out how well each of the students understood the information listened.

Reproduction. After the students have watched the video, students are asked to reproduce it, or retell it in writing. It should be mentioned that this activity is time consuming, and it could be given as home assignment. An example could be the video *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore* [13] related to the topic *Reading* in the 10th form. Students are asked to watch this video and to retell it in writing paying attention to the message of the movie. Another video that could be used in class for reproduction, as additional material for the topic *Language – the Treasure of a Nation* in the 10th grade, is the cartoon *The History of English in 10 Minutes* [14]. The students are asked to retell the video in writing.

This activity stimulates students to use their knowledge. Despite the difficulty and numerous mistakes, students benefit from such experiments in English. Of course, the support of the teacher is of great importance.

Turning students into producers: Students can produce their own videos and use English for a certain purpose depending on the topic. It can be done at any level for almost any topic.

Using video materials in class undoubtedly gives positive results. They can be summarized as follows: the video offers students some patterns of verbal behavior necessary for real communication; it greatly contributes to the development of the four skills; it develops students' knowledge about the culture of the country/ies the language of which they study; it creates a favourable background during the lessons which leads to more effective learning.

We can conclude that the use of audiovisual technology in class today is inevitable. When used properly, the video is very useful for students and teachers, if it is viewed not as mere entertainment, carefully selected films can be motivational for both listening practice and for stimulating speech, writing and reading skills.

Bibliography

1. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS № 1 март 2003. – С. 2. Smith P. Video, Computers, and U.S. Language Education/Language Acquisition Center, University of Texas of Arlington, 1995.
2. Lonergan J. Video in Language Teaching. Cambridge University Press, 1984.
3. Allan M. *Teaching English with Video*, London 1985.
4. Çakir I. The Use of Video as an Audio-Visual Material in Foreign Language Teaching Classroom The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, October 2006.
5. Walker C. Penguin Readers Teacher's Guide to Using Film and TV. Longman, 1999.
6. Айвазова В. В. Психологические и дидактические особенности использования видео на занятиях иностранного языка // Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв», 2012.
7. <https://www.slideshare.net/ddeubel/50-ways-to-use-video-in-the-english-language-classroom>
8. https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=yQpc_mJEXxs
9. www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=6WcgAkK2LTo
10. <https://www.youtube.com/watch?v=27qSU2HDZjE>
11. <https://www.youtube.com/watch?v=27qSU2HDZjE>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=MJr9SSJKkII>
13. <https://www.youtube.com/watch?v=Ad3CMri3hOs>
14. <https://www.youtube.com/watch?v=H3ZJuCbklqg>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=iN0lbTq4HnQ>
16. <https://vimeo.com/64077961>

LA CRÉATIVITE COMME MOYEN MOTIVATIONNEL DANS LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES APPRENANTS

Zdraguş Vera, lector

Catedra Limbi şi Literaturi Străine, UST

L'apprentissage du français langue étrangère se construit sur le développement des quatre aptitudes les plus importantes pour communiquer dans une langue et pour la maîtriser correctement: l'expression écrite et orale et la compréhension écrite et orale. De nos jours, on essaie donc de s'adapter aux changements éducatifs en captant l'intérêt de l'apprenant afin de le motiver et de favoriser son autonomie d'apprentissage. Tagliante affirme que « la créativité, est un outil pédagogique très utile dans le processus d'enseignement-apprentissage qui aide à donner une grande initiative aux apprenants, et qui leur permet de s'impliquer beaucoup plus dans la langue et la culture en se sentant moins étrangers ». [8, p. 60]

Le mot *créativité* vient du mot latin « *creare* » qui implique le sens d'imaginer, produire ou instituer. Jean-Pierre Robert constate que « *la créativité, au sens habituel du terme, est: le pouvoir de créer, d'inventer* ». [6, p.54]

La créativité dans le contexte d'un apprentissage d'une langue étrangère est la façon d'agir avec la langue et de produire des textes avec un certain objectif. Des actes de communication ont lieu le plus souvent dans des situations spontanées. En conséquence, la répétition permanente des phrases fixées ou « préfabriquées » peut encourager l'apprentissage d'une langue étrangère d'une façon très restreinte. Le CECR, le Cadre européen commun de référence pour les langues, rappelle que:

« L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement mais n'appartient pas au seul domaine éducatif ». [4, p.42]. Dans la didactique du français langue étrangère, la notion de créativité a été proposée et développée par Jean-Marc Caré et Francis Debyser. Dans l'ouvrage *Jeu, langage et créativité* il y a des pistes méthodologiques concernant le développement de la créativité chez les élèves qui apprennent des langues vivantes étrangères en situation scolaire. Ils ont défini et décrit d'une façon détaillée les conditions favorables à la créativité dans la classe, et surtout dans la classe de langue:

- le travail en groupe : *favorise les échanges, la production et diversification des idées;*
- le climat du groupe: *gai, détendu;*
- l'absence de hiérarchie: *les inégalités de statut empêchent et inhibent l'inventivité;*

- la mise en commun: *la mise en commun de l'inventivité dans un groupe abat le cloisonnement et favorise le changement d'idées et la mise au point;*
- créativité et régression: *une certaine régression est nécessaire pour devenir créatif.* [2, p. 120-121].

On trouve dans la littérature didactique des techniques créatives qui ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations et les ressources d'invention des apprenants. Ces méthodes ont la forme:

- ❖ des jeux de langue
- ❖ l'écriture créative
- ❖ des jeux de rôles
- ❖ des simulations globales

Les acrostiches:

Jeune

Etourdissant

Ambitieux

Nerveux

C'est un acrostiche de Jean. Son caractère est traduit en utilisant des mots dont les premières lettres reproduisent son prénom dans l'ordre vertical. Ils permettent de "faire voir" un mot, une phrase, sans la dire vraiment.

Les abréviations

- A 8 h du mat, je suis à l'école où je fais de la géo, des math, de la gym. L'aprèm, je fais de la photo (je ferai de la pub plus tard). Le soir, je vais au ciné à vélo ou en auto à moins que j'regarde un film à la télé. Bientôt, j'irai à l'unif.

Beaucoup d'abréviations sont utilisées maintenant par les apprenants. De temps à autre, il est intéressant de se pencher avec eux sur ces mots réduits à leur plus simple expression. Certes, ils connaîtront sans problème la signification des dernières abréviations à la mode, mais auront parfois des difficultés à découvrir les mots cachés derrière celles que nous employons quotidiennement... En les classant, des règles pourront être échafaudées: où les mots se "coupent"-t-ils le plus souvent ? Quelles sont les catégories de mots que l'on "estropie" le plus volontiers?

Le rôle du jeu de langue n'est pas de gagner, mais bien de trouver. Les diverses trouvailles individuelles de la classe vont être versées dans un creuset commun et rebondir en quelque sorte sur le groupe en enrichissant chacun au passage.

L'écriture créative est possible en rapport aux textes littéraires, aux images, aux scènes des films ainsi qu'aux pièces de musique. L'expression « *créatif* » dans ce contexte veut dire que le processus d'écrire se déroule d'une façon moins contrainte. Les tâches s'orientent souvent vers les intérêts des élèves. Les

apprenants travaillent en petits groupes. Deux groupes un certain nombre de morceaux de papier avec un groupe nominal minimal. Les autres groupes préparent respectivement des verbes et des adjectifs. Les morceaux de papiers sont ensuite mis dans des boîtes, et chaque groupe tire au sort un certain nombre de noms, de verbes et d'adjectifs. Ils utilisent ces mots pour créer autant de phrases acceptables que possible. Le groupe qui crée la plus de phrases sera gagnant. Ce jeu invite à former des phrases créatives et donne naissance aux combinaisons de mots originales.

L'aspect de l'écriture créative se reflète aussi dans le terme populaire « *atelier d'écriture* ». Les élèves peuvent produire des textes des types différents (comme des journaux, des lettres, des poèmes, des contes, des monologues intérieurs et des dialogues).

Jean-Pierre Cuq constate qu'« issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants » [5.] Chaque élève joue un rôle plus ou moins authentique pour développer sa compétence de communication en langue étrangère sous ces trois aspects :

- la composante linguistique
- la composante sociolinguistique
- la composante pragmatique

Dans les cours français langue étrangère, les jeux de rôles poursuivent l'objectif d'apprendre la langue dans un contexte aussi authentique que possible. Les élèves moins doués ont la possibilité de montrer leurs aptitudes et leurs compétences qui se cachent peut-être dans les cours « *traditionnels* ». Grâce à ces expériences positives, les élèves sont enfin plus motivés. Voici deux exemples de jeux de rôles en classe:

- « *Vous allez au restaurant. Vous choisissez une table et demandez au garçon des renseignements sur les spécialités.* »
- « *Vous essayez de convaincre votre ami de suivre des cours de français au centre culturel français. Lui a plutôt envie de s'inscrire dans un club de sport. Vous essayez de l'en dissuader.* »

Une méthode qui permet de développer la compétence communicative des élèves à partir de la créativité et de la réalisation des tâches langagières constitue la *simulation*. J. M. Caré et F. Debyser la définissent comme: « La reproduction simulée, fictive et jouée, d'échanges interpersonnels organisée autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil. La simulation obéit à un canevas relativement précis et réglé à l'avance, même si les participants doivent y faire preuve d'initiative et si la ou les solutions apportées au problème

dépendent d'eux.» [3, p.66].

Un des exemples possible de simulation en introduisant des techniques créatives est le fait de placer les élèves en situation extrême comme, par exemple *de survie dans une île*, où ils doivent résoudre un conflit proposé en même temps que l'activité se déroule, en leur demandant d'organiser et de créer de nouveaux rapports entre les membres qui habitent dans l'île.

Afin de développer la créativité des apprenants en classe de langue, on pourrait proposer aux élèves *les stimuli auditifs*: image acoustique ou image sonore qui fournissent des informations sur le monde qui nous entoure, provoquent des activités langagières, dirigent les activités extralinguistiques.

Les images acoustiques développent l'imagination des apprenants, leur permettent de créer leur propre vision du monde sans imposer celle qui est inscrite et suggérée sur les photos, tableaux, dessins ou autres formes d'images visuelles. Par exemple:

Le sifflement d'un train permet d'identifier le moyen de transport mais n'apporte aucune information supplémentaire : train de marchandises ou train de voyageurs ? Train en arrivée ou train en partance ? Train avec ou sans wagons ? Combien de wagons ? Y-a-t-il un wagon restaurant ? Y-a-t-il un wagon de poste ? Y-a-t-il un wagon-lit ? Est-ce un omnibus, express, ou rapide ?

Elles peuvent rendre la transmission des messages verbaux plus efficaces et faciliter aux interlocuteurs l'accès au sens des messages linguistiques. Une simple image acoustique est capable de provoquer en classe des réactions verbales des élèves. L'identification du son n'étant pas aussi évidente que celle de l'image visuelle permet de travailler avec les apprenants les expressions qui donnent la possibilité d'exprimer leurs opinions, de faire des hypothèses et de les vérifier.

- *C'est une*
- *C'est une*
- *Il/elle est*
- *Il/elle a*
- *Il/elle porte*
- *Il/ elle fait, mesure*

Mais aussi celles grâce auxquelles il est possible d'exprimer l'opinion, la certitude, le doute, l'accord ou le désaccord:

- *D'après moi*
- *Selon moi*
- *Quant à moi*
- *Je pense que*
- *Il me semble que*
- *Il est clair que*

- *Je suis convaincu que*
- *Je suis persuadé que*
- *Je ne suis pas d'accord que*
- *Bien entendu que*
- *Vous avez raison/ tu as raison*
- *Ça m'étonnerait que etc.*

Les élèves auront à utiliser non seulement les expressions qui leur permettent d'identifier, de désigner ou de caractériser la personne à qui appartiennent les pas. Les images sonores utilisées en tant que déclencheurs de la parole rendent les élèves attentifs, inventifs et créatifs tout au long du projet auquel ils participent en classe de FLE.

Pour encourager les apprenants à donner une place indispensable à la lecture en français, **la poésie** peut être un bon moyen de développer la créativité. Un exemple de lecture créative peut se faire en utilisant en cours le poème de **Jacques Prévert** :

« Pour faire le portrait d'un oiseau »

Peindre d'abord une cage avec une porte ouverte peindre ensuite quelque chose de joli quelque chose de simple quelque chose de beau quelque chose d'utile pour l'oiseau placer ensuite la toile contre un arbre dans un jardin dans un bois ou dans une forêt se cacher derrière l'arbre sans rien dire sans bouger... Au début de la lecture il est important de faire une pré-activité en parlant du titre et, en leur sollicitant d'abord de faire « *Le portrait d'un oiseau* », avant de lire le poème. Ils vont appliquer les caractéristiques des portraits humains qu'ils connaissent. Ensuite, en couple, ils doivent commencer à lire le poème en même temps qu'ils décident la manière de dessiner ce que les vers expriment. Ainsi, on peut donner des strophes différentes à chacun pour qu'ils lisent leurs extraits et partagent l'information pour se mettre d'accord en vue de faire le portrait. A partir de cette tâche on réussit à faire une lecture efficace, créative et motivante qui aide aussi aux participants à apprendre du vocabulaire nouveau et à travailler les sens, puisque ce poème joue avec la couleur, les formes, les sons et le toucher. D'ailleurs, cette activité peut déclencher une activité dérivée d'écriture créative en imitant le poème lu.

La créativité permet de motiver les élèves dans l'apprentissage du français car c'est un facteur qui contribue à l'identification de l'apprenant avec l'objet d'apprentissage, pouvant ainsi éliminer des barrières qui parfois bloquent les élèves au moment d'interagir. Il est important de présenter en cours plusieurs sortes d'activités afin d'éviter que les élèves tombent dans l'ennui même si l'activité répétitive est créative. Seules les activités où les apprenants auront à chercher, à découvrir, à formuler des hypothèses, à les discuter en commun, à échanger leurs opinions, à les vérifier et à les exposer permettent de développer la

créativité en classe de FLE. Le jeu porte une grande importance dans le développement de la créativité puisque son utilisation en cours de langue française sert à engager les participants dans l'apprentissage à travers la découverte. Le jeu de créativité, c'est un jeu qui engage la personnalité de l'élève, sa créativité d'utiliser le langage, ainsi son habilité d'imaginer des situations d'énonciation. En motivant l'enfant par un exemple et en lui donnant un temps pour réfléchir dans une atmosphère de plaisir et de détente, l'enfant peut prouver beaucoup de créativité dans ses interventions en classe. La créativité doit être présente en cours de FLE comme l'une des compétences essentielles vu qu'elle permet de motiver les élèves tandis qu'ils apprennent d'une manière significative.

Bibliographie

1. Bara S., Bonvallet A.-M. et Rodier, *Écritures créatives*, Grenoble :(PUG) Presses Universitaires de Grenoble, 2011
2. Caré J-M. et Debyser F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette-Larousse, 1981
3. Caré J-M. et Debyser F. *Simulations globales*. Paris, CreaCom/BELC, 1984
4. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Les Éditions Didier, 2001
5. Cuq J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, 2003, p. 142.
6. Robert J.-P. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. 2e édition, Paris, 2007
7. Silva H. *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE international, 2008.
8. Tagliante C. *La classe de langue*. Paris: CLE international/SEJER, 2006.