

**MINISTERUL EDUCAȚIEI, CULTURII ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN TIRASPOL**

**MATERIALELE CONFERINȚEI REPUBLICANE
A CADRELOR DIDACTICE
27-28 FEBRUARIE 2021**

**VOLUMUL III
DIDACTICA ȘTIINȚELOR FILOLOGICE**

CHIȘINĂU, 2021

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

M 47

Comitetul științific:

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

Lilia POGOLȘA, profesor universitar, doctor habilitat, Ministru, MECC al RM

Natalia GRÎU, Secretar de Stat, MECC

Valentin CRUDU, doctor, șef Direcție Învățământ General, MECC

Alexandra BARBĂNEAGRĂ, conferențiar universitar, doctor, rector UPS „Ion Creangă”

Mitrofan CIOBAN, academician, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Norbert PICULA, profesor universitar, doctor habilitat, Universitatea din Krakow, Polonia

Laurențiu ȘOITU, profesor universitar, doctor, Universitatea A.I. Cuza din Iași, România

Valeriu BORDAN, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Diana ANTOCI, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Angela GLOBA, conferențiar universitar, doctor, prorector UST

Liubomir CHIRIAC, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Viorica ANDRIȚCHI, conferențiar universitar, doctor habilitat, directorul Școlii Doctorale „Științe ale educației”, UST

Ilie LUPU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Nicolae SILISTRARU, profesor universitar, doctor habilitat, UST

Comitetul organizatoric:

Elena SOCHIRĂ, președinte, conferențiar universitar, doctor, UST

Andrei BRAICOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Nicolae ALUCHI, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Ion MIRONOV, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Anatol IONAȘ, conferențiar universitar doctor, decan UST

Galina CHIRICĂ, conferențiar universitar, doctor, decan UST

Larisa SALI, conferențiar universitar, doctor, UST

Maria PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST

Dorin PAVEL, conferențiar universitar, doctor, UST

Ala GASNAȘ, lector universitar, doctor, UST

Viorel BOCANCEA, conferențiar universitar, doctor, UST

Boris NEDBALIUC, conferențiar universitar, doctor, UST

Diana CHIȘCA, conferențiar universitar, doctor, UST

Valentina BOTNARI, conferențiar universitar, doctor, UST

Valentina MÎSLIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST

Silvia GOLUBIȚCHI, conferențiar universitar, doctor, UST

Nadejda OVCERENCO, conferențiar universitar, doctor, UST

Elena RUSU, conferențiar universitar, doctor, UST

Tatiana CIORBA-LAȘCU, lector universitar, UST

Polina TABURCEANU, conferențiar universitar inter., doctor, UST

Natalia LUPAȘCO, lector universitar, doctor, UST

Tatiana VEVERIȚA, lector 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 DIN REPUBLICA MOLDOVA

Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 27-28 februarie 2021 : [în 6 vol.] / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Tiraspol ; comitetul științific: Eduard Coropceanu (președinte) [et al.] ; comitetul organizatoric: Elena Sochircă (președinte) [et al.]. – Chișinău : S. n., 2021 (Tipogr. UST) – . – ISBN 978-9975-76-318-9.

Vol. 3 : Didactica științelor filologice. – 2021. – 345 p. : fig., tab. – Texte : lb. rom., engl., rusă, fr. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex. – ISBN 978-9975-76-320-2.

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

M 47

CUPRINS

SECȚIA 7. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE6

Angheliuc Doina, Străjescu Natalia. Promovarea valorilor general-umane în opera druțiană.....	7
Antip Crina-Ramona. Metode alternative de receptare a mesajului din legenda <i>Prometeu aduce oamenilor focul</i>	13
Bâlici Marcel, Bâlici Nadejda. Aplicarea metodei răspunsului integral în cadrul producerii mesajului scris	16
Braguța Silvia. Formarea competențelor transversale prin metoda proiectului în cadrul orelor de Limba și Literatura Română.....	24
Brînza Ana. Aspecte artistice în predarea cazurilor substantivului în clasa a V-a.....	28
Certan Ana. Atelierul de discuție – motivație pentru lectură	33
Corjița Natalia, Străjescu Natalia. Conotațiile <i>trandafirului</i> în poezia <i>Testament</i> de Nicolae Dabija	37
Curicheru Tamara. „Schimbarea la față” a demersului didactic la Limba și Literatura Română prin utilizarea instrumentelor Web	43
Dănăilă-Moisă Mihaela. Educația lingvistică în contextul noului model de evaluare la Limba și Literatura Română (experiențe didactice din România).....	49
Guțu Ludmila, Magu Elena. O punte de solidaritate prin relevanța parteneriatului educațional.....	56
Harea Tatiana, Stratan Natalia. Modalități de învățare a argoului în clasele gimnaziale .	62
Iovu Elisaveta. Exercițiu de imagologie literară: <i>noi și ceilalți</i> în romanul <i>Mara</i> de Ioan Slavici.....	68
Lebediuc Adela. Strategii didactice de predare a operei lui <i>Vladimir Beșleagă</i> în școală ...	74
Lungu Nina, Străjescu Natalia. <i>Arta reFugii</i> de Paul Goma și <i>Romanul adolescentului miop</i> de Mircea Eliade: analiză în plan comparativ	79
Lupașcu Lidia. Semiotica titlului operei literare	85
Mărgineanu Ina, Stratan Natalia. Predarea lexicului specializat în școala națională.....	94
Matieț-Paraschiv Violeta. Principiul politeții - un factor important în comunicarea interpersonală	99
Miron Angela. Aspecte inter- și transdisciplinare la orele de Limbă și Literatură Română.....	105
Morari Natalia. Aspecte privind implementarea proiectului de cercetare la disciplina de studiu Limba și Literatura Română.....	110

Moraru Angela. Creșterea performanțelor elevilor prin participarea la concursuri și proiecte educaționale școlare la Limba și Literatura Română	115
Negură Tatiana. Greșeli de natură lexic-semantică în româna actuală.....	119
Orehovschi Liliana. Rolul atelierelor în conturarea unui cititor autentic	126
Pascal Rodica. Inter- și transdisciplinaritate în romanul <i>Pădurea spânzuraților</i> de Liviu Rebreanu.....	133
Sarbușan Galina. Lexicul textului literar: aspecte de analiză semiotică.....	136
Savin Veronica. Dezvoltarea competențelor de creativitate la orele de Limbă și Literatură Română: „ <i>Dincolo de nisipuri</i> ” de Fănuș Neagu.....	141
Serdeșniuc Cristian. Grigore Vieru – un poet nedidacticist	145
Slavenschi Emilia, Plămădeală Larisa. Interdisciplinaritatea – motivație pentru o învățare de calitate.....	150
Slavenschi Emilia, Plămădeală Larisa. Școala – un laborator al unui comportament tolerant.....	155
Stepanov Ludmila, Taburceanu Polina. Aspecte metodice ale predării operei Anei Blandiana în clasele liceale	159
Taburceanu Polina. <i>Bunicul despre cele patru rase</i> de Nichita Stănescu – expresie a interculturalității	166
Taburceanu Valerii. Romanul <i>Ion</i> de Liviu Rebreanu în sistemul educațional	171
Tofilat Maria, Străjescu Natalia. Tehnici de predare a poeziei <i>Albina</i> de Vasile Romanciuc.....	177
Vîlcu Marcela. Probleme de ortografie a împrumuturilor neologice abordate în cadrul lecțiilor de Limba Română.....	182
Zaharciuc Doina, Stratan Natalia. Strategii didactice de predare a verbului în ciclul gimnazial	186
Zamfir Nadejda. Promovarea culturii vorbitorului de limbă română	194
SECȚIA 8. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII FRANCEZE ȘI LIMBII ȘI LITERATURII RUSE	199
Druta Ana. Dynamiser la classe virtuelle de FLE en vue d’engager la motivation des apprenants.....	200
Graur Diana. Utilisation du jeu didactique comme outil pedagogique en classe de FLE	208
Laiu Galina. Jocul didactic la lecția de Limba Franceză	212
Lisnic Ina. L’enseignement/apprentissage de l’oral en classe FLE	217
Mogildea Nina. L’effet performatif de l’apprentissage autodirigé	222
Rișcanu Natalia. La video – le support authentique declencheur en classe de FLE	225

Tomulescu Ludmila. Formation de la competence communicative en Français chez les élèves dans le cadre de l'etude individuelle.....	229
Turea Maria. Le projet, une méthode d'évaluation alternative.....	236
Zdragus Vera. Enjeux du traitement didactique du texte narratif dans l'apprentissage du FLE.....	241
Глотова Светлана, Болокан Елена. Дистанционное обучение: плюсы и минусы ..	246
Прокопий Люба. Некоторые аспекты культуры общения и культуры речи	251

SECȚIA 9. DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ENGLEZE ȘI LIMBII GERMANE257

Beschieru Mariana, Buzu Svetlana. Virtual boards in remote learning environment.....	258
Burdujan Radu. Reasons for the judicious use of mother tongue in the EFL classroom..	265
Burea Svetlana. Flipped learning-concept exploration	269
Cernei Kristina. Ways of enhancing oral comprehension skills while working online by using Web2 tools.....	275
Ciorba-Lașcu Tatiana. Possibilities of exploiting lyrical texts for the benefit of the English language learner	279
Constantinov Lilia. Digital tools in text-based pronunciation teaching activities	284
Daraban Elena. Interactive strategies in teaching and learning English.....	287
Dolganiuc Ana. Developing writing skills in English	292
Dragnev Viorica. Efficient techniques for teaching vocabulary to young learners	296
Gîrlea Olesca. Provocarea Google Suite, posibilitățile tehnice și explorarea platformei la lecțiile de limbă germană	300
Golovatiuc Elena. Task-based strategies in motivating learners to study English.....	306
Ivanuța Natalia. English teaching in professional school with a special interest in technical & vocational English.....	309
Munteanu Svetlana. Collaborative learning activities in teaching English as a foreign language.....	314
Munteanu Svetlana. The synergy of education and innovation targeting the enhancement of English language teaching and learning.....	319
Sandic Alina. Development of pupils speaking skills through interactive activities.....	324
Teaca Constanța, Constantinov Lilia. Mijloace moderne în verificarea cunoștințelor la orele de limbă străină	329
Turuta Alina. Benefits and disadvantages of games in teaching vocabulary to young learners	333
Turuta Cristina. The development of pupils' communicative skills though pictures	337
Țurcan Viorica. Children's literature - a valuable source for teaching English	342

SECȚIA 7.
DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

PROMOVAREA VALORILOR GENERAL-UMANE ÎN OPERA DRUȚIANĂ

Doina ANGHELIUC, învățătoare de Limba și Literatura Română

Gimnaziul Zorile, s. Zorile, r. Orhei,

Natalia STRĂJESCU, doctor în filologie, conferențiar universitar

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Motto: „Când te așterni pe pagina lui să-l citești, nu mai scapi până la capăt. Te fură ca pe salcie apele sau, când te-a cuprins în lectura-i domoală câteva ceasuri, îl asculți ca pe un cer înstelat ce povestește vântului din frasinul de deasupra fântânii” [1, p. 7].

Acesta este Ion Druță, care, prin harul său deosebit și prin munca de o viață, a dat dovadă de un talent neîntrecut în arta cuvântului plin de lirism, frumusețe și farmec. Opera sa este, în linii mari, o expresie a rezistenței spirituale și morale în fața a tot ce subminează naționalul, umanul, sacrul. Druță e artistul care crede în forța, integritatea și frumusețea vieții populare, fiind conștient de valoarea inestimabilă a legendelor și tradițiilor, de harul poetic și muzical incontinuu al poporului. De aici provine blândețea aspră în sunet a frazei lui. Ion Druță își consacră toată energia talentului său excepțional promovării imaginii poporului nostru acasă și în lume, cărămidă cu cărămidă, în edificiul demnității noastre.

Din aceste considerente, opera druțiană are un loc special în curriculum-ul școlar și anume în cadrul orelor de limbă și literatură română, având intenția de a crea un univers estetic în lumea interioară a elevilor prin ideile promovate în romanele, operele dramatice, nuvelele și eseurile sale.

Operele lui Ion Druță înglobează în paginile lor vieți omenești distincte, caractere tipice. Omul conceput de scriitor e o ființă profundă, capabilă să comunice cu lumea la un nivel mai complex, promovând valori ca: familia, munca, dragostea, precum și cele mai nobile calități: demnitatea, bunătatea, mila, curajul, credința. Eroii druțieni sunt, prin excelență, oameni care refac ritualuri tradiționale. Astfel, „cuvântul lui Druță ne-a ajutat să ne întărim în sentimentul demnității noastre naționale” [2, p. 202].

La Ion Druță descoperim mereu puternice virtuți omenești, el este un mare iubitor de țară, de comorile ei spirituale, abordează o serie de probleme substanțiale legate de rezistența spirituală și morală, evidențiind diverse laturi ale umanului, sacrului, specificului național.

Druță pornește de la teza că omul, deși este o împletire și de bine, și de rău, și de lumină, și de întuneric, și de păcate, și de virtuți – prin intuiția, prin strădania lui vine să sublinieze partea asta constructivă din el: „Oricât am fi noi o împletire de bine și de rău, totuși în noi este multă lumină, sunt multe virtuți” [3, p. 176].

Adânc moralizatoare, opera lui Ion Druță oglindește într-un mod inedit cele mai înalte simțăminte caracteristice poporului român. Astfel, constatăm că cuvintele-cheie ce domină întreaga opera druțiană au o vădită încărcătură biblică: *dragoste, omenie, bunătate, lumină, frumos, credință, tradiție, sfânt, curaj, rezistență, dor* etc. Valorile general-umane promovate în creația scriitorului ar putea fi clasificate în felul următor:

- setea de comunicare;
- iubirea pentru aproapele tău;
- grija pentru omul de alături;
- bunătatea sufletească;
- demnitatea umană;
- supușenia și milostenia;
- credința în Dumnezeu;
- bunul-simț.

Prin operele sale, Ion Druță reiterează că viața e cu adevărat plină de sens, bogată în simțăminte omenești, ne atenționează asupra faptului că „ecologia sufletului și ecologia Naturii sunt fenomene înrudite în viața și pentru viața Omului” [4, p. 389]. Aproape toți eroii druțieni au firi poetice, care meditează asupra sacrului și a sublimului, căutând cu frică sufletească rostul trecerii omului prin lume. Talentatul scriitor e departe de a ne propune modelul despre „cum trebuie să fii”, deoarece și pentru el este important „cum nu trebuie să fii”. Eroii lui Druță pun veșnic pe cântar omenia și frumusețea lor morală care se află într-un conflict permanent cu neomenia și neadevărul.

Una din principalele valori pe care le cultivă Ion Druță în operele sale este dragostea și devotamentul pentru Patrie, locul care i-a dat naștere, pentru părinți. Un exemplu în acest context este romanul autobiografic *Horodiște*. Narratorul din roman povestește cu nemărginită dragoste despre tot ce-l leagă de acest sat, încât cititorul este cucerit de atmosfera atât de apropiată spiritual, în care principalii eroi sunt: *tata*, „plin de demnitate, arțăgos și încăpățânat” [5, p. 8], *mama* „încununată de un zâmbet plin de bunătate – sfinte Dumnezeule, atâta bunătate creștină, bunătate omenească, încât orice cerșetor, orice pui rățacit de cloșcă, orice fir de iarbă călcat de roți pe-o margine de drum găseau înțelegere și compătimire în inima ei” [5, p. 11].

Biserica albă promovează acele valori sacre și etern-umane, care și-au găsit expresie în monumentele, datinile, cântecele, proverbele și zicătorile noastre, peste care stă în permanență, ca un scut, Dorul. În trăirile personajelor lui Ion Druță detectăm dorul de plai, de pământ, dorul de oameni.

Frumos și sfânt e despre o lume de „liniște, pace, aer curat, iar de jur-împrejur o frumusețe curată dumnezeiască. Frumos și sfânt – asta e singura avere, singurul rost al nostru. Pentru această frumusețe, pentru această sfințenie și-au dat viața cei care au rămas să zacă pe veci pe câmpul de bătaie” [6, p. 109].

Eroul lui Ion Druță nu este un resemnat, ci un luptător. El își apără trecutul și prezentul, își apără condiția ființării într-o lume ce pare a-și fi uitat istoria, identitatea. Această lume a purității ancestrale și nevoia păstrării ei în suflete reprezintă, în concepția dramaturgului, tocmai ideea de *frumos și sfânt*. „Prin *frumos și sfânt* autorul subînțelege și sentimentul vibrant al iubirii de țară, de patrie, și de omenie, și cinste, și spiritul de sacrificiu, și închinarea în fața miracolului vieții, a frumosului ei” [7, p. 181]. În *Frumos și sfânt* se confruntă dramatic farmecul amintirilor și încordarea prezentului, permanențele existențiale și eternitatea morții, fiind subliniate valorile pe care matricea spirituală reprezentată de satul moldovenesc le sădește în oamenii locului.

Păsările tinereții noastre e opera care ne vorbește despre suflet, pledează pentru sensibilizarea lumii interne a omului, pentru spiritualitate. Drama e plină de mult adevăr omenesc, dar și de durere, „plânsul interior” fiind marcă a originalității lui Ion Druță. De o simplitate aproape dezarmantă, Ruța este, o fire complexă, cu un fond uman bogat, cu o grijă aparte pentru suflet și pentru valori. Așadar, viața – o valoare, comunicarea – un principiu, datoriile omului față de om – iată câteva din legile Ruței. Tactul sufletesc, bunătatea și capacitatea de a face bine în mod dezinteresat sunt alte virtuți ale eroinei. Ruța nu vindecă atât cu ierburile și vrăjitul, cât, mai ales, cu sfatul și voia bună, cu elixirul spiritual: căldura ei alină cu gingășie maternă, tandrețea și duioasa înțelegere consolidează și vindecă.

Tolerantă, dar fermă, Ruța nu știe ce-i vanitatea. Nu este numai o bătrână înțeleaptă, o profetă, ci, undeva, o martiră, care se molipsește de durerea și suferința aproapelui, eliberându-l de poverile lui, ca să le poarte cu resemnare și distincție, ea, bătrâna care și-a legat tinerețea de un cuib de cocor. Complexitatea trăirilor sufletești, dragostea de natură și de oameni, voința de a-i ajuta (mătușa Ruța o făcea sever, chiar cicălitor) – sunt veridica efigie a timpurilor imediate războiului, întipărită pe inima și cugetul acestei înțelepte femei.

Scriitorul afirma: „Demnitatea e ca și cum ai duce o farfurie pe un vârf de deget, și atât ești om, cât e plină farfuria” [6, p. 102]. Dacă demnitatea face parte și ea din categoria estetică a frumosului, atunci nuvela *Toiagul păstoriei* este elocventă în acest sens. Satul încearcă să-i distrugă personalitatea păstorului. Însă, prin nemărginita sa dragoste pentru păstorie și cântec, protagonistul operei reușește să domine acest spațiu al eternității. Pentru păstor, vechile obiceiuri reprezintă puritate, statornicie, adevăr, siguranță, verticalitate.

Opera sa, marcată de un veritabil talent, este în permanență susceptibilă de noi interpretări, prestând o inepuizabilă temă de investigație. Talentul lui Ion Druță este unul plin de curaj. El educă în cititor bărbăția de a accepta viața, de a înțelege frumusețea schimbărilor ei.

Constantin Cubleșan afirma: „Romanul autobiografic *Horodiște* oferă, netăgăduit, elemente prețioase în documentarea acelor care se angajează la realizarea unei priviri monografice asupra scriitorului Ion Druță, dar se impune, dincolo de acestea, ca o construcție literară în sine, ca un roman al copilăriei, în rând cu oricare altă asemenea creație din patrimoniul universal, ilustrând tocmai particularitățile de manifestare umană specifice locului evocat și propunând un personaj, un erou inedit în felul său de a-și trăi viața, capabil să trezească astfel interesul oricărui cititor de oriunde și... de orice vârstă” [8].

În viziunea lui Ion Druță, familia este valoarea cea mai de preț a vieții, un adevărat colț de lume cu bucuriile și necazurile sale. Cele mai frumoase valori sunt învățate în sânul familiei, părinții reprezentând modele demne de urmat. Aceste valori general-umane, evidențiate în romanul autobiografic *Horodiște* – demnitatea, familia, bunătatea, mila, curajul, credința etc. – rămân prioritare chiar și în programa liceală, profesorul având menirea de a cultiva în inimile elevilor veritabile valori umane, valori ce modelează adevăratul om.

Drept confirmare a celor expuse mai sus este faptul că în clasa a XII-a, conform *Curriculum național. Limba și literatura română pentru clasele X-XII* se studiază romanul autobiografic *Horodiște*. Valorile general-umane sunt descoperite, evidențiate, valorizate de către elevi prin intermediul exercițiilor de diferite tipuri. De exemplu:

❖ **Exercițiu de argumentare**

Argumentați următorul motto: „Opera lui Ion Druță este o frescă bogată, multiaspectuală, cu nenumărate observații adânci asupra valorilor etice netrecătoare” (Ion Ciocanu) [9, p. 177].

❖ **Exercițiul de identificare**

Identificați tangența dintre romanul autobiografic *Horodiște* și spusele Elizei Botezatu: „Opera druțiană ne îmbie cu casele sale spre un univers familiar. Casa are cer, are pământul-temelie, are toate punctele cardinale deschise spre ferestrele ei lacome de lume; ea cuprinde drame și fericiri, vârste și datini” [9, p. 180].

❖ **Exercițiul de redactare**

Redactează o schiță de portret comun a părinților, prin care să evidențiezi:

- ✓ prezența acestora ca individualități umane puternice;
- ✓ înțelepciunea de a crea un cuplu armonios.

❖ **Exercițiul de recunoaștere**

Recunoaște „multe alte case apărute în scrierile” lui Ion Druță, determinând analogii sau diferențe între ele.

❖ **Exercițiul de meditație și comunicare**

Meditați și comunicați *pro* sau *contra*: *Părinții reprezintă idealul moral al unui neam?*

❖ **Exercițiul de concluzionare**

Concluzionează, cu referire la texte cunoscute, afirmația scriitorului: „Deci, mă mai întorc o dată la tata, pentru că a fost unul din țărani ceia închiși în sine, la care, fără ca să vrei, de-a lungul anilor, tot revii, descifrându-i destinul filă cu filă. Multe din felurile tatei de a fi s-au transmis eroilor mei, oarecum automat, parcă fără participarea mea. Și în casa lui Onache Cărăbuș, și în casa Părintelui din *Ultima lună de toamnă*, precum și în multe alte case apărute în scrierile mele, tata a intrat de sine stătător, fiind adânc convins că sunt casele lui.” Satele mele de baștină [9, p. 179].

❖ **Exerciții cu caracter creator**

Formulează, sub formă de enunț finit, cinci argumente în susținerea temei propuse, valorificând aspecte ale creației lui Ion Druță: *Părinții sunt rădăcinile noastre spirituale, care ne ajută să devenim oameni.*

❖ **Exercițiul de construcție**

Scrie un eseu structurat de două pagini cu tema: *Părinții, casa, copilul, credința, valori din spațiul literar druțian.*

În rezultat, le vom forma elevilor convingerea că operele druțiene sunt originale, specific naționale. Ele iau în discuție destine și sentimente umane, motiv pentru care urmează să fie supuse unei lecturi estetice și filosofice. Ion Druță afirma: „De câte ori va fi să se schimbe vremea, de atâtea ori ne vor dura rădăcinile” [10, p. 4-5]. Scriitorul are dreptate, deoarece nimic nu poate fi mai dureros decât depărtarea de

trecut, de valorile general-umane. Creația lui Druță este un tezaur al contemporaneității, care nu-și va pierde actualitatea nici pentru viitoarele generații.

Bibliografie

1. Alexandru I. Împovărat de grijile și de emoțiile acestui neam. Mesagerul. nr. 38 (223)11 septembrie 1998.
2. Cemortan L. Rolul operei dramatice în reabilitarea eticului și a sacrului. Analele Științifice ale Universității Cooperatist-comerciale din Moldova. Chișinău, 2007.
3. Mazilu Gh. Creația lui Ion Druță. Autoritatea noastră spirituală. În: Epic și dramatic în creația lui Ion Druță. Chișinău, 2003.
4. Fedorenco V. Interferențe spațio-temporale în dramaturgia lui Ion Druță. În: Fenomenul artistic-Ion Druță. Chișinău: Tipografia centrală, 2008.
5. Druță I. Vatra blajinilor. Horodiște. Chișinău: Cartea Moldovei, 2007.
6. Druță I. Opere. Vol. V. Chișinău: Lumina, 2013.
7. Dedkov I. Cu fruntea în sus. În: Ion Druță. Harul Domnului. Epopee teatrală. Vol. I. Chișinău: Baștina-RADOG, 2001.
8. <https://shop.cartier.md/item/horodiste,1633>.
9. Cristei T. Ghicov A. Cosovan O. Cartaleanu T. Limba și literatura română clasa a XII-a. – Chișinău: Cartdidact, 2015.
10. Ion Druță și păstrarea valorilor naționale. În: Florile dalbe, 7 februarie, nr. 5, Chișinău, 2019.

CZU: 372.8811.135.1+82

**METODE ALTERNATIVE DE RECEPTARE A MESAJULUI
DIN LEGENDA *PROMETEU ADUCE OAMENILOR FOCUL***

Crina-Ramona ANTIP, doctorand

Universitatea de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), Moldova
profesor Școala gimnazială „Nicolae Bălcescu”, România

Abstract. 2020. A year that not only humanity will easily forget, but also world education systems. If until then every teacher used technology in class to spice up the time, to attract children and teach them to think "out of the box", now the teacher uses technology to ensure compulsory learning and only the one who is bold and creative, thinks about what applications to use, in addition to the platform imposed by the school.

Keywords: innovation, technology, creativity.

Rezumat. Anul 2020. Un an pe care nu doar umanitatea îl va uita ușor, ci și sistemele de învățământ mondiale. Dacă până atunci fiecare cadru didactic folosea tehnologia la orele de curs pentru a picanta ora, pentru a atrage copiii și a-i învăța să gândească „out the box”, acum profesorul folosește tehnologia pentru a asigura învățarea obligatorie și doar cel care este îndrăzneț și creativ, se gândește ce aplicații să folosească, pe lângă platforma impusă de școală.

Cuvinte-cheie: inovație, tehnologie, creativitate.

Ora de literatură este una dintre cele mai ofertante ore, mai ales dacă ai o clasă care colaborează și care are competențe tehnologice adecvate. Încă din primele ore de studiu ale acestui an școlar, elevii clasei a șaptea au avut de citit *Legendele Olimpului*, iar textul dat spre consolidare a fost legenda *Prometeu aduce oamenilor focul*.

Fiind una dintre cele mai frumoase legende, mi-am propus să disec acest text în cele mai variate moduri posibile, folosind o serie de metode moderne și clasice care se pretau spre studiul textului și anume:

– **Metoda cadranelor:** după cum se știe foarte bine, aceasta e o metodă de întâlnire cu textul, de familiarizare cu acesta. Tehnica presupune împărțirea ecranului în patru părți egale, iar fiecare cadran conține o sarcină de lucru:

- * primul cadran – ideile principale;
- * al doilea cadran – presupune identificarea cuvintelor cheie ale operei;
- * cadranul numărul trei – legătura operei cu realitatea;
- * ultimul cadran – un desen adecvat inspirat de operă.

Copiii au perceput opera astfel:

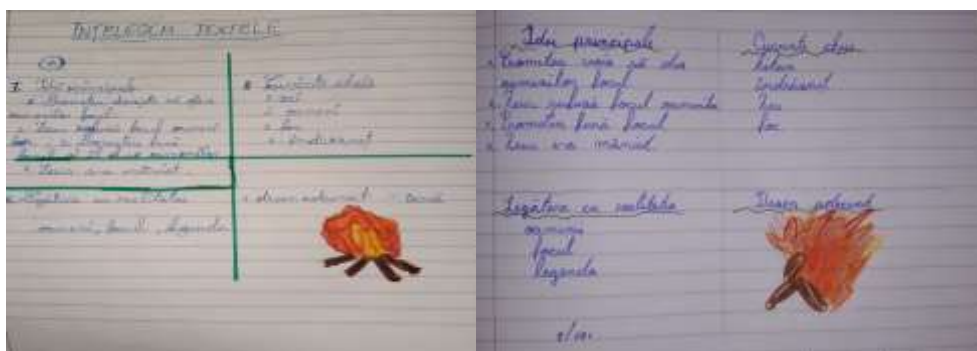


Fig. 1. Metoda cadranului

– **Metoda ciorchinelui** – prin această metodă, copiii au găsit attribute ale focului, prin consultarea unor surse de pe internet sau dicționare de simboluri:



Fig. 2. Metoda ciorchinelui



Fig. 3. Metoda proiectului. Tema – Focul în mitologie

– **Metoda proiectului** – Ideea învățării bazate pe proiect a fost lansată de William H. Kilpatrick, prin lucrarea *The Project Method* (1918). Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, care presupune o micro-cercetare sau o investigare sistematică a unui subiect, cu interes pentru elevi. Metoda proiectului este fundamentată pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală („learning by doing”), ceea ce îi conferă și motivația necesară.

– **Metoda benzilor desenate** clasic sau 3D cu aplicația *Toontastic* – inspirată din revistele pentru copii și denumită și *povestirea în imagini*, această metodă face deliciul copiilor, iar profesorul descoperă și alte competențe la elevii săi: competențe digitale, artistice.



Fig. 4. Metoda benzilor desenate clasic



Fig. 5. Metoda benzilor desenate în aplicația *Toontastic*

– Prin **Mindmap**, copiii își creează propriile legături între elementele-cheie ale operei și își pot structura informațiile de așa natură, încât să nu uite esențialul. Harta mentală poate fi îmbunătățită nu doar cu desene, dar și cu emoticoane, în funcție de afinitatea elevului față de personajele operei literare.

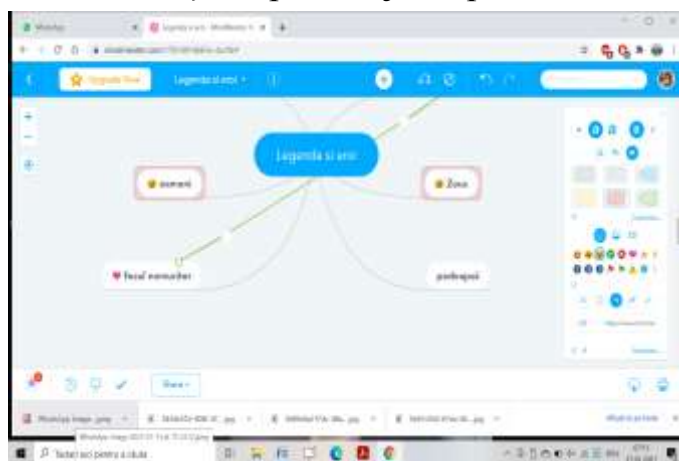


Fig. 6 – Mind map

În concluzie, studiind textul prin toate aceste metode sau cu ajutorul unor aplicații on-line, elevii au descoperit esența legendei, trăsăturile de caracter ale personajului, rolul informativ și formativ al textului, aceștia fiind încântați de tema discutată.

Prin metodele folosite, am creat acea condiție IF, pentru ca elevii să devină din ascultători pasivi, niște elemente implicate, lectori convinși, în toată puterea cuvântului.

Bibliografie

1. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a VII-a. București: Aramis, 2017.
2. <http://www.ecoleinclusivееurope.eu/pdf-roumani>
3. bp/2_e_98_ro_metoda-proiectului--metoda-activa-de-invatare.pdf
4. <https://www.google.com/search?q=mindmap-&oq=mindap>

APLICAREA METODEI RĂSPUNSULUI INTEGRAL ÎN CADRUL PRODUCERII MESAJULUI SCRIS

Marcel BĂLICI, Liceul Teoretic „Ramban”

Nadejda BĂLICI, USMF „Nicolae Testemițanu”

I. Delimitări terminologice

Lucrarea își propune să descrie modalitatea de aplicare a produselor transdisciplinare în cadrul diverselor contexte de comunicare. Pentru reliefarea eficientă a diverselor aspecte ale activității didactice este important să se realizeze delimitările terminologice :

Probus - „rezultat școlar proiectat pentru a fi realizat de către elev și măsurat, apreciat de către cadrul didactic, elevul însuși, colegi și, eventual, părinți”. [1, p. 9]

Probus transdisciplinar – un rezultat școlar pentru realizarea căruia au fost disponibile componentele cognitiv-acționale specifice diverselor discipline de studiu și domenii de cunoaștere.

Evaluarea formativă interactivă presupune monitorizarea nivelului de achiziții cognitive – comportamentale prin intermediul răspunsului repetitiv temporal.

Abordare metacognitivă a cunoașterii: Reprezentarea apropiată, conștientă și asumată a procesului de învățare. Elementul metacognitiv este prezent în structura proiectelor didactice și , în mod similar, aspectului de evaluare, au un caracter periodic, interactiv și generalizator.

Abordare inter/trans și pluridisciplinară

Obiectivele lucrării rezidă în relevarea punctelor de conexiune terminologică și valorificarea valențelor formative ale metodelor didactice din perspectiva realizării unui probus școlar bazat pe date din diverse domenii de cunoaștere.

II. Resursele didactice pentru atelierul de scriere

Lecția, ca unitate de instruire, a avut drept obiectiv parcurgerea schematică a etapelor specifice unui atelier de scriere. S-a urmărit determinarea problemei care ar putea suscita interesul elevilor , dar și în funcție de materialele didactice existente. Corelarea temei de studiu sau unității de ,conținutul cu valențele intrinseci ale resurselor didactice contribuie la formularea ideatică a elementelor conceptuale ale strategiei de învățare.

Cadrul didactic va ține cont de competențele specifice ale disciplinei, dar și de atribuțiile formative ale unui compartiment: audiere, citire, scriere, comunicare. Este necesar să determinăm atribuțiile formative ale procesului de scriere în cadrul unei

ore gen atelier. Specificul atelierului ca formă de realizare a unei strategii didactice este complexitatea și interrelaționarea diverșilor factori.

Desfășurarea etapizată a proiectului de studiu va fi însoțită de elementele de justificare metacognitivă atât din perspectiva elevului, cât și al profesorului. Deoarece conținutul gramatical este obligatoriu, ca element esențial al studiului limbii române ca limbă nematernă e recomandabil a se include în contextul de comunicare pentru unitatea selectată: Verbul. Modul Imperativ.

În cadrul Bibliotecii Municipale „B.P. Hașdeu” derulează proiectul estival „Provocarea verii”. Compartimentele proiectului fac referire la aspectele ludice ale cunoașterii, la procesul lecturii și la cunoașterea prin experiment. Momentele epistemologice de apropiere a factorilor mediului exterior sunt importante pentru elevul care consideră cunoașterea o formă de integrare proprie în mediul social și al naturii. De la acest compartiment am selectat experimental „Spumă colorată”. Ingredientele necesare realizării experimentului sunt: un platou, 4/6 pahare, de preferat transparente, bicarbonat de sodiu, colorant alimentar și oțet.

La etapa inițială elevilor li se prezintă fiecare element component al ingredientelor de realizare a experimentului. Sunt create condiții de expunere vizuală a elementelor de lexic. Elevii pot nota cuvintele noi în vocabular sau le pot înscrie pe fișe pentru a le plasa în Banca de cuvinte. Cu certitudine, simpla prezentare a lexemelor în fața elevilor nu reprezintă o etapă relevantă a metodei „Banca de cuvinte”, este momentul în care profesorul introduce elementul de metacogniție: stabilirea conexiunii cognitive și comportamentale dintre obiectivele unității de învățare și desfășurarea/segmentarea procesului de achiziționare a competențelor.

Ulterior clasei i se va prezenta un material video produs de centrele comunitare de informare și cultură: biblioteci, muzee: în cazul prezentat e vorba despre un produs al Bibliotecii Municipale Chișinău.

III. Algoritm de apropiere a noilor cuvinte

Este important ca pentru fiecare etapă a strategiei de realizare a procesului de studiu să fie prezentat un algoritm acțional. Prin urmare, la etapa de prezentare a elementelor, ingrediente ale experimentului se va aplica următorul algoritm:

1. Prezentarea imaginii și/sau obiectului echivalent al lexemului.
2. Denumirea orală a lexemului reprezentat în imagine sau de către obiect.
3. Scrierea lexemului de către elevi - receptarea lexemului audiat.
4. Scrierea aceluiași lexem de către profesor pentru a oferi elevilor posibilitatea de a realiza activitatea de autoevaluare a abilității de receptare adecvată a elementelor componente ale unui cuvânt.

5. Stabilirea, dacă e cazul, a unor relații de sinonimie sau antonimie.
6. Explicarea cuvântului prin sinonime.
7. Explicarea lexemului prin intermediul enunțurilor, fără a se apela la sinonimia lexemelor.
8. Traducerea cuvintelor din limba studiată în limba maternă.

Justific prezentarea etapizată a diversilor algoritmi specifici componentelor de învățare a limbii române ca limbă nematernă prin formarea unor automatisme de învățare, fază inițială în structura metacognitivă a reprezentării conceptuale ale elevului relativ la arhitectura învățării.

IV. TPR – metodă eficientă în cadrul atelierului de scriere

Un element esențial al proiectului de apropiere a lexemelor noi, dar și de încadrare a acestora în diverse situații de comunicare și aplicarea regulilor de exprimare adecvată este Tehnica TPR (Total Physical Response). Descrierea metodei de învățare este relevant prezentată în cadrul resursei didactice: „:P1 - Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar” [2, p. 29]: „Tehnica TPR, bazată pe răspunsul fizic al elevilor și care exploatează abilitățile de receptare a mesajului oral, este ideală pentru grupa de vârstă 6-11 ani, întrucât, în această perioadă, copiii învață cel mai bine acționând (Linse 2005 și Larsen-Freeman 2000). Inițiatorul acestei tehnici (dezvoltate în 1977), James J. Asher:

- a studiat modul în care achiziționează limba copiii aflați la o vârstă foarte fragedă, deoarece se întreba de ce aceștia învață o limbă mult mai repede decât studenții în universitate;
- a constatat că bebelușii petrec primii ani din viața lor doar ascultând limba, iar, pe măsură ce cresc, ajungând la 1-2 ani, chiar dacă nu vorbesc, ei au capacitatea de a răspunde la ceea ce li se spune;

- a ajuns la concluzia că modalitatea cea mai puțin stresantă de a învăța anumite elemente lexicale sau structuri într-o limbă străină, este de a urma indicațiile învățătorului pentru a reacționa. Învățătorul dă o comandă orală/o instrucțiune elevilor și, în același timp, o demonstrează, execută (desenează în timp ce pronunță verbul a desena), iar elevii răspund fizic la comanda primită (când aud cuvântul „a desena”, vor desena și ei). Pentru elevii care abia au început să învețe o limbă, se utilizează comenzi simple de genul: sari!, stai!, fă cu mâna! etc., însă, gradual, se introduc comenzi mai complicate. Când sunt folosite activitățile bazate pe tehnica TPR, trebuie avute în vedere:

- complexitatea limbii utilizate atunci când se dau comenzi;
- nivelul de interes al copiilor. Tehnica TPR deține următoarele aspecte pozitive: a) utilizează toate canalele de învățare (auditiv, tactil și vizual); b) îi învață pe elevi să

urmeze indicații și să asculte atent (abilități foarte importante pentru a avea succes la școală); c) elevilor li se permite să asculte și să înceapă să vorbească doar atunci când se simt confortabil să facă acest lucru; d) această tehnică poate fi adaptată în mai multe moduri pentru elevi. Tehnica TPR poate fi utilizată:

■ în îndeplinirea unor activități cotidiene, printr-o secvență de acțiuni (de exemplu, scrierea unei scrisori: ia o coală de hârtie și un pix, scrie o scrisoare, împătur-o, pune-o într-un plic, sigilează plicul, scrie adresa etc.)”

Modalitatea practică de implementare a metodei presupune, inițial, prezentarea repetată a acelorași acțiuni. Din perspectiva descrierii evenimentului cadrul didactic va pune pe masă un platou (tavă dreptunghiulară sau circulară pe care se aduc mâncărurile la masă). Este momentul oportun a se aplica algoritmul de apropiere a lexemelor noi, activitate care va avea pe parcursul desfășurării evenimentului un caracter iterativ. Similar, se va prezenta introducerea noilor obiecte (cinci pahare, de preferat transparente, dar nu din plastic, din perspectiva protecției mediului înconjurător, foarfecă, colorant alimentar, de diverse culori - cinci pliculețe, cinci lingurițe sau bețișoare de lemn, bicarbonat de sodiu și oțet. În perioada stării excepționale în sănătate este important să fie prezent, într-un spațiu adiacent, dezinfectantul și un coș de gunoi care se închide, după fiecare folosire, ermetic. Elevii au aplicat frecventativ algoritmul de achiziționare a noilor cuvinte pe care le-au scris, fie în vocabular sau pe fișe pentru ale introduce, ulterior, în banca personală, de cuvinte. Obiectele care vor fi utilizate în calitate de depozit al fișelor cu lexeme achiziționate vor fi plasate în spațiul personal al elevului. Ulterior, cu păstrarea distanței fizice, se va apropia de masa pentru experiment câte un elev care va pune câte o linguriță de bicarbonat de sodiu în fiecare pahar. De asemenea, un caracter iterativ, va avea acțiunea de a se dezinfecta pe mâini după fiecare activitate, iar obiectele vor fi utilizate o singură dată. Elevului i se va cere să realizeze comanda echivalentă semantic pentru lexemul: „pune”. Putem remarca aici că este momentul oportun pentru a releva valențele structurilor intonaționale:

- Comandă: Pune!
- Sfat: Pentru a ne reuși experimentul, pune bicarbonat de sodiu în fiecare pahar.
- Rugămintă: Te rog, pune și în acest pahar, bicarbonat de sodiu.

Astfel, structurile intonaționale devin elemente componente ale actelor de comunicare și aspecte liant pentru introducerea cursivă a informațiilor gramaticale pe care elevii ar trebui să le cunoască. Relativ la studierea temei: Verbul. Modul Indicativ din conținutul gramatical ca reflectare a recomandărilor curriculare experimentul propus are un caracter, cu adevărat, relevant.

Următoarea activitate propusă altui elev este: Taie pliculețul și toarnă conținutul, colorant alimentar peste bicarbonatul de sodiu.

Pentru următoarele activități se va aplica următorul algoritm:

- a) acțiunea va fi realizată de alt elev;
- b) elevul B va citi sau expune algoritmul acțional pentru coleg altfel:
 1. Pune bicarbonat de sodiu în pahar!
 2. Te rog , taie pliculețul cu colorant alimentar!
 3. Sfatul meu este: Pune colorant alimentar peste bicarbonat de sodiu.

Cum pot fi valorificate valențele formative ale acestei etape de studiu. Prin aplicarea TPR se urmărește abordarea sinergică a învățării din perspectiva augmentării stimulilor externi de cunoaștere: auditivi, vizuali și tactili.

Repetarea aceleiași activități implică multiplicarea momentelor de receptare a informațiilor prin intermediul canalelor auditive, vizuale și tactile, iar acest fapt contribuie la formarea unei experiențe de învățare.

După fiecare etapă a structurii iterative algoritmice elevilor li se va cere să completeze tabelul metacognitiv cu genericul: Cum am învățat?

Caseta metacognitivă poate avea diverse forme: include întrebări de rememorare a acțiunilor de învățare: Ce am făcut? Elevul va completa spațiul liber amintindu-și pașii acționari în ordinea derulării lor. O altă modalitate de completare a casetei metacognitive este descrierea liberă, din punctul de vedere retrospectiv, al acțiunilor realizate.

V. Reflectarea confortului psihologic în caseta metacognitivă

Caseta metacognitivă poate include, de asemenea, diverse imagini care ar face referire la modul elevului de a se simți pe parcursul desfășurării segmentului de algoritm al învățării. În primele etape ale ciclului gimnazial, curriculumul de limbă și literatură română pentru instituțiile cu predare în limbile minorităților naționale include la compartimentul formarea competențelor și aspecte corelate abilităților de exprimare a emoțiilor și sentimentelor din universul interior al elevului. Cu titlu de recomandare se va utiliza lucrarea coordonată de Georgeta Pânișoară, *Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării* (3, tabel), care face referire la modul cum se simte elevul pe parcursul achiziționării competențelor generale și al modului de a se încadra într-un anumit nivel de confort psihologic pe parcursul învățării. Astfel, elevilor li se poate propune o listă de posibile situații în care ei ar putea exclama:

1. În sfârșit înțeleg.
2. Am înțeles ceva, dar nu totul.

3. N-am înțeles ce să fac sau ce a trebuit să fac/
4. Sunt bun. Sunt mai bun ca alții.
5. N-are sens. Nu sunt bun de nimic.
6. Am scăpat de o notă rea și nu m-a întrebat.
7. Oare voi reuși vreodată?
8. Sigur voi reuși! sau: Sigur nu voi reuși.

Profesorii ar putea oferi elevilor posibilitatea de a se exprima și a le spune denumirea emoțiilor în limba maternă și, ulterior, în limba studiată. Astfel elevul va însuși în propriul vocabular astfel de noțiuni: curiozitate, bucurie, implicare, nedumerire, dezamăgire, speranță, ușurare.

În caseta metacognitivă elevul va completa rubricile circumscrise ideatic următoarelor aspecte: rememorare acțională (ce am făcut?), rememorare narativă (ce-mi amintesc?) exprimarea stării de spirit (cum m-am simțit/, ce am simțit?).

VI. Sinergia factorilor de învățare

Desfășurătorul experimentului cuprinde următorii pași acționali: colorantul alimentar se amestecă până la omogenizare cu bicarbonatul de sodiu. Aceeași acțiune se va repeta pentru toate paharele de pe platou. Ulterior, peste conținutul omogenizat se va turna oțet care va face spumă și va ieși din pahar. Din fiecare pahar se va revărsa spumă de culoare diferită. Tabloul general este multicolor și captează atenția elevilor.

Conform descrierii TPR complexitatea elementelor de limbă este introdusă în mod treptat, elevilor oferindu-li-se posibilitatea de a acționa conform instrucțiunilor: Pune!, Taie!, Toarnă!, Amestecă! (aici am realizat o digresiune de la strategia de învățare și am atenționat elevii referitor la diferențele semantice dintre: „a amesteca” și „a mesteca”), Privește! etc...

Au fost, de asemenea, prezente și instrucțiuni imperative negative de genul: Nu tăia!, Nu pune!, Nu arunca!, Nu amesteca!.

Așadar, și în cazul metodei TPR se aplică principiul trecerii de la simplu spre complex ca o reflecție a procesului de învățare în concordanță cu aspectele firești de cunoaștere a mediului exterior.

Următoarea etapă a lecției va face referire la completarea metodică a „Băncii de cuvinte”. Conform condițiilor de realizare adecvată a metodei este important ca lexemele pe care le-au scris elevii pe fișe să poată fi încadrate în alte niveluri de comunicare. Este cazul de a se apela la următorul algoritm:

- elevul va revedea semnificația echivalentă a lexemului,
- fiecare lexem va fi inclus într-o propoziție simplă,

- profesorul va explica sau va aminti despre structura enunțului dezvoltat,
- elevii vor alcătui, cu fiecare lexem, câte un enunț simplu și, ulterior, un enunț dezvoltat,
- elevii vor determina individual, sau, în colaborare cu profesorul, circumstanțele de utilizare a acestor enunțuri,
- elevii vor plasa fișele în banca de cuvinte.

Metoda își augmentează valențele formative prin specificul repetitiv, deoarece la anumite etape egale sau instantanee elevul va extrage o fișă din banca de cuvinte și dacă va putea explica semnificația lexemului și încadrarea acestuia în enunțuri, atunci cuvântul va rămâne în ”contul bancar,, al elevului.

Astfel, produsul școlar realizat prin intermediul unei strategii conceptualizate pe elemente din diverse domenii ale cunoașterii, adică din perspectivă inter- și pluri-disciplinară va avea un caracter trainic prin specificul valenței formative a metodei la etapa de desfășurare a acesteia, prin intermediul caracterului iterativ al tehnicilor de învățare, dar și prin intermediul corelării diverselor canale de cunoaștere specifice ființei umane. Produsul școlar va urma traseul de la cuvânt, enunț simplu, enunț dezvoltat spre grupuri de enunțuri care exprimă o etapă în cadrul unei relatări. Astfel, elevul va face cunoștință cu modalitatea de scriere a unor enunțuri care exprimă referința la o singură idee. Din perspectiva designului textului în pagină, elevii vor fi atenți la scrierea mesajului utilizând alineatele ca expresie a structurii ideatice a textului.

Dacă am vorbit despre rolul formativ al corelării metodologice dintre TPR și Banca de cuvinte, atunci impactul acestor abordări didactice se va reliefa în cadrul evaluării formative bazate pe formarea de competențe. Este foarte clară legătura dintre metoda TPR și produsul școlar: elaborarea enunțurilor simple și dezvoltate, structurarea enunțurilor pentru dezvoltarea unei idei, corelarea structurilor de alineat într-un text care e în concordanță cu o anumită circumstanță de comunicare.

Caracterul formativ al metodei Banca de cuvinte poate fi evaluată prin produsul școlar: elaborarea propozițiilor simple și dezvoltate în concordanță cu diverse circumstanțe de comunicare, încadrarea acestora în modele de vorbire, precum și în acte de comunicare, conform nivelurilor de cunoaștere a limbii române ca limbă maternă.

Evaluarea produselor școlare se va realiza prin perspectiva urmării procesului iterativ de formare a competențelor de comunicare orală sau scrisă, de receptare sau producere a mesajelor, iar produsele școlare reprezintă modalitatea de a răspunde la astfel de întrebări:

- la ce etapă se află elevul relativ la capacitatea acestuia de a achiziționa noi elemente de vocabular?
- care este nivelul de efort depus de elev pentru a încadra lexemul în cadrul unui enunț simplu?
- care sunt impedimentele pe care le întâmpină elevul pentru a transforma enunțul simplu într-un enunț dezvoltat?
- cum contribuie tipul de inteligență și stilul individual de învățare al elevului la formarea unei viziuni de ansamblu asupra textului și segmentarea acestuia în alineate?
- care sunt punctele forte și punctele slabe în redactarea unui text ca să se respecte cerințele de fluentă a exprimării, coerență în expunerea ideilor, conexiunea dintre aspectele ideatice, corectitudine din perspectiva normei de exprimare literară?

Așadar, lucrarea a răspuns la următoarele aspecte: cum poate fi realizat un produs școlar fiind valorificate elemente inter-, pluri- și transdisciplinare, care sunt unele metode didactice specifice acestui deziderat, care este modalitatea de aplicare a arhitecturii metodologice, cum se încadrează metodele propuse în strategia de învățare la diverse etape temporale, care este corelația dintre predare/învățare/evaluare și cum se poate învăța mai eficient folosind abordarea metacognitivă a cunoașterii.

Bibliografie

1. Chicu V., Crudu V., Gaiciuc V. (coord.) Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele 1-IV. Chișinău, 2010, 69 p.
2. P1 - Procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă nematernă (RLNM) la ciclul primar, ISBN 978-606-17-0072-1, disponibil pe : www.video.elearning.ubbcluj.ro consultat în data de 30/01.2021).
3. Pânișoară G. ș.a. Copilăria și adolescența. Provocări actuale ale psihologiei educației și dezvoltării. Iași: Polirom, 2016.

**FORMAREA COMPETENȚELOR TRANSVERSALE
PRIN METODA PROIECTULUI
ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

Silvia BRAGUȚA, profesor de limba și literatura română

Liceul Teoretic „Ion Creangă”, mun. Chișinău

***Motto:** „Să nu-i educăm pe copii pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari. Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze.”*

(Maria Montessori)

Schimbările ce se produc în toate sferile sociale ne fac să înțelegem cât de important este să alimentăm nevoia permanentă de cunoaștere și învățare a copiilor în sec. al XXI-lea, să oferim posibilități de îmbogățire a experiențelor de învățare prin noi strategii și metode, prin interacțiunea cu alți elevi. Utilizând strategii educaționale interactive, le oferim elevilor posibilitatea de a se implica activ în realizarea unor sarcini instructive formative, captivante și relevante.

În activitatea didactică, tindem să le oferim elevilor oportunități de mobilizare a cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, or idealul educațional al școlii contemporane vizează formarea personalității creative, cu spirit de inițiativă, care „să anticipeze viitorul, să transforme prezentul, să descopere și să rezolve problemele împreună cu ceilalți” (rev. „DidacticaPRO”).

Pentru a realiza acest obiectiv, stabilim relații de parteneriat cu elevii, motivându-i pentru studierea limbii și literaturii române prin utilizarea strategiilor didactice interactive, orientate spre formarea competențelor, care angajează întreaga personalitate a elevului, constituind un mijloc de evidențiere a capacităților creatoare, contribuind la dezvoltarea și desăvârșirea elevului și astfel stabilesc relații de colaborare, făcându-i să conștientizeze că învață nu pentru note, școală, părinți, examenele de capacitate etc., dar pentru că au nevoie să vorbească pe parcursul întregii vieți, fiind în stare să decodifice o informație, să elaboreze un CV, o scrisoare, o cerere etc. De aceea tindem să fim un model prin propria noastră competență profesională de comunicare, motivând astfel elevii să-și valorifice competențele comunicative, atât în cadrul atelierelor didactice, cât și în afara școlii.

Competența comunicativă în limba maternă, fiind una dintre competențele-cheie, asigură succesul, deoarece elevii buni sunt cei care reușesc să comunice eficient, care știu să argumenteze un punct de vedere și sunt în stare să-și formuleze obiectivele pe care urmează să le realizeze.

Performanțele obținute de elevi se datorează identificării și depășirii blocajelor comunicative în demersul educațional la clasă și, în mod special, datorită metodelor formative aplicate. Prin activitățile formative de predare-învățare-evaluare asigurăm interesul permanent al elevului pentru obținerea performanțelor și formarea sa ca vorbitor și cititor elevat. De aici derivă și sarcinile didactice prin care procesul instructiv-educativ este racordat la situații reale de învățare, în scopul formării și dezvoltării personalității multilaterale.

Activitățile de predare-învățare-evaluare în diversitatea lor formativă asigură interesul permanent pentru performanțe intelectuale, dezvoltându-le spiritul competitiv și activ. Dovada celor sus-menționate sunt rezultatele discipolilor la diverse concursuri și activități educaționale.

Școala contemporană trebuie să aibă ca obiectiv principal formarea de competențe, abilități, atitudini, care le-ar permite absolvenților să se integreze într-o societate centrată pe flexibilitatea și complexitatea gândirii persoanei, pe bogăția de vizuini, pe ideea de toleranță și acceptare a noilor valori ale omenirii. Menirea profesorului contemporan este de a dirija și monitoriza procesul de formare a competențelor, iar în cadrul orelor de limba și literatura română, competența comunicativă este prioritară.

În calitate de moderator al procesului educațional, tindem spre implimentarea inovațiilor în domeniu, optând pentru schimbare, eficiență și flexibilitate. Având ca reper afirmația lingvistului Mioara Avram, „felul de a scrie și a vorbi este o carte de vizită care poate onora sau compromite” ținem să le formăm elevilor prin diverse strategii didactice în cadrul atelierelor didactice competențe comunicative (orale și scrise), care este un obiectiv major al curriculumului la limba și literatura română, vizând pregătirea elevilor pentru situații reale de comunicare, or, „datorită comunicării crește cercul competențelor, iar competențele cresc în jur cercul de lumină” (F. Bacon).

Una dintre strategiile care eficientizează procesul de formare a competențelor comunicative orale și scrise și asigură un demers didact eficient este metoda proiectul.

Proiectul este o metodă interactivă de predare-învățare-evaluare, care presupune o microcercetare sau o investigare sistematică a unui subiect care prezintă interes pentru elevi. Metoda proiect este fundamentată pe principiul învățării prin acțiune practică, cu finalitate reală, ceea ce îi conferă și motivația necesară.

Proiectul are un rol extrem de mare în dezvoltarea intelectuală, iar elevii trebuie să fie instruiți să lucreze mai mult în faza proiectivă (pregătirea activităților) decât în

faza acțională. Prin *proiect*, elevul învață să acționeze după ce a gândit în prealabil și să ajungă la concluzia că o activitate proiectată se desfășoară mai rapid, iar greșelile pot fi evitate în mai mare măsură de la început, dacă efortul prealabil de gândire a fost mai mare și mai îndelungat.

În „pedagogia proiectivă modernă”, *proiectul* este înțeles ca o temă de cercetare orientată spre atingerea unui scop bine precizat ce urmează a fi realizat, pe cât posibil, prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică.

Metoda proiectului este foarte eficientă în special în cazul abordării temelor interdisciplinare, tocmai pentru că, prin natura sarcinilor pe care le propune, solicită transferul de cunoștințe și competențe dobândite în cadrul altor discipline și valorifică foarte mult **competențele transversale** precum: competențele de comunicare, negociere, planificare, organizare.

Proiectul este o creație personalizată, care presupune o activitate cel mai pregnant centrată pe elevi. Este un produs al imaginației elevilor, menit să permită folosirea liberă a cunoștințelor însușite, într-un context mai relevant. Fiind o activitate personalizată, elevii pot decide nu numai asupra conținutului, dar și asupra formei de prezentare, astfel contribuind esențial la dezvoltarea creativității elevului. Această metodă presupune o temă abordată diferit, pornind întotdeauna de la o temă studiată în clasă. Orice proiect presupune un produs finit care crează elevului sentimentul utilității a ceea ce produce. Produse realizate în urma derulării unor proiect în cadrul orelor de limba și literatura română sunt *postere, albume, pagini de revistă sau ziar, sondaje de opinie, mici piese de teatru, concursuri, excursii literare, proces literar, mape tematice, referate, eseuri, studii de caz* etc.

Proiectul este și o activitate crosscurriculară, deoarece încurajează cel mai bine abordarea integrată a învățării, elevilor li se crează ocazia de a folosi cunoștințe și tehnici de lucru dobândite la multe discipline. Fiind o activitate centrată pe elev, proiectul îi dă acestuia posibilitatea de a asambla într-o viziune personală cunoștințe pe care le are, răspunzând astfel unei întrebări esențiale: *Ce pot face cu ceea ce am învățat la școală?* În cadrul orelor de limba și literatura română realizez diverse tipuri de proiect:

- **factice** – includ date și imagini reale sau imaginare;
- **individuale sau de grup**, în funcție de abilitățile pe care profesorul intenționează să le dezvolte la elevi;
- **realizate în clasă sau în afara clasei**, în funcție de conținut, resurse și interese.

Pornind de la ideea că proiectul este o strategie eficientă de formare, dezvoltare și evaluare a competențelor comunicative, fiind generat de aspectele-cheie ale

curriculumului, am planificat și realizat la toate clasele activități didactice prin metoda proiectului. În clasa a V-a, la finele unității de învățare nr.11 – „Basmul popular”, le-am propus elevilor să realizeze proiecte de grup cu tema *Particularitățile basmului popular*. În clasa a VI-a, la finele unității nr.7 – „Basmul cult”, elevii au realizat proiecte individuale cu tema *Basmul – elemente defnitorii ale speciei*”.

Evaluarea lecturilor suplimentare la clasă o realizăm tot prin proiect, desfășurând lecturiade, în cadrul cărora elevii, grupați în echipe, pregătesc diverse probe, demonstrând astfel nivelul de înțelegere a textelor lecturate. În clasa a V-a am desfășurat lecturiada în baza textului *Micul prinț* de A. de Saint- Exuperi, iar în clasa a VI-a în baza textului *Prinț și cerșetor* de M. Twain, elevii implicându-se activ în următoarele probe: prezentarea grupului, duel intelectual, dramatizare și concursul căpitanilor. Analizând gradul de implicare a elevilor în proiecte și rezultatele obținute, am constatat că elevii preferă această metodă de evaluare, deoarece ei se află în centrul procesului de învățare, profesorul având doar rolul de a facilita experiențele de învățare ale copiilor. Important este faptul ca proiectul să fie o activitate care să fie racordată la conținuturile abordate, să se respecte etapele de realizare a acestuia și să fie evaluat obiectiv, conform grilelor discutate în prealabil cu elevii (Cosovan, O., Catraleanu, T., Sclifos, L.). În acest scop am consultat diverse studii ce vizează evaluarea prin proiect și am elaborat câteva grile de evaluare.

În concluzie, aplicând această strategie, am constatat că, deși are și unele dezavantaje, este eficientă, deoarece este o metodă alternativă de evaluare ce pune elevii în situația de a acționa și a rezolva sarcini în mod individual sau în grup, autotestându-și capacitățile cognitive, sociale și practice; oferă șansa de a analiza în ce măsură elevul folosește adecvat cunoștințele, instrumentele și materialele disponibile în atingerea finalităților propuse; oferă foarte bune oportunități pentru abordări interdisciplinare ale unor teme, fenomene; facilitează învățarea prin cooperare; dezvoltă capacitățile de investigare și de sistematizare a informațiilor; sporește motivația pentru învățare prin apelul la situații din viața cotidiană și prin implicarea elevilor; facilitează utilizarea metodelor moderne de evaluare (portofoliu, autoevaluarea etc.) și prin acestea contribuind la realizarea unui demers didactic de calitate.

Bibliografie

1. Bocoș M.-D. Instruirea interactivă. Iași: Polirom, 2013.
2. Cadrul de referință al Curriculumului național. Chișinău: ME, IȘE, 2017.
3. Competența interculturală. Auxiliar didactic. Ch.: PRO DIDACTICA, 2015.
4. Făt S., Labăr A. Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație. EduTIC, 2009.

ASPECTE ARTISTICE ÎN PREDAREA CAZURILOR SUBSTANTIVULUI ÎN CLASA A V-A

Ana BRÎNZA, profesoară de limba și literatura română

Liceul Teoretic Waldorf

„Ceea ce se predă și ceea ce educăm trebuie să fie preluat numai din cunoașterea omului în devenire și a aptitudinilor sale individuale.”

(Rudolf Steiner)

Cultivarea limbii se înscrie astăzi pe coordonatele majore ale preocupărilor civilizate. R. Steiner, fondatorul pedagogiei Waldorf, consideră că „a transmite copiilor simțul limbii materne... nu are importanță numai pentru soarta lor viitoare, ci și pentru viitorul întregii culturi”. Pornind de la potențialul de însușire a limbii de către copii, în primul rând, trebuie să tindem la idealul de a educa o personalitate dezvoltată multilateral, sănătoasă, creativă și liberă în gândire.

Reieșind din cele expuse mai sus și din cerințele curriculare moderne, am fost preocupată să cercetez tema „Aspecte artistice în predarea artistică a cazurilor substantivului în clasa a V-a”. Este important să cunoaștem necesitățile ființei umane în cadrul procesului educativ și să predăm artistic noțiunile din gramatică pentru elevii ce se află la vârsta de aur a copilăriei lor, clasa a V-a. Țin să menționez că lucrez cu drag pentru a-i face pe elevi să îndrăgească disciplina pe care o predau. Vreau, cu tot dinadinsul ca ei să înțeleagă cât de importantă este comunicarea eficientă. Tind să-i pasionez de lectură, străduindu-mă să-i conving că anume ea, lectura, este o cale de cunoaștere a lumii. Profesorul care-și iubește elevii, îi ajută pe ei să-și dezvolte potențialul; comunică cu fiecare dintre ei, este întotdeauna disponibil și deschis pentru colaborare, iar toate acestea nu pot să nu influențeze atitudinea elevilor față de disciplina predată. Lucrez sârguincios cu discipolii mei pentru a le forma competențe ce vor asigura elevului-absolvent o cultură comunicațională de performanță, iar tehnica „pașilor mici” consider că este una dintre cheile succesului, de aceea responsabilitatea dascălului este enormă. Entuziasmul meu izvorăște dintr-o concepție despre lumea trăită interior, influențând asupra dispoziției sufletești a copiilor ce mi-au fost încredințați pentru instruire. Pot transmite copilului lucruri frumoase numai dacă le dezvolt sub formă de imagini concrete, numai dacă nu apelez doar la facultatea de cunoaștere a intelectului, ci la omul întreg. Metodica predării o fac să trăiască, să înflorească din condițiile de viață ale educării, o fac să crească din

sentimentul viu al meu, al celui ce predă, al celui ce educă, adică al nostru, al pedagogilor înflăcărați, îndrăgostiți de obiectul pe care îl predăm.

Predând cazurile substantivului în clasa a V-a, am observat că elevilor le era greu să înțeleagă noțiunile, să diferențieze cazurile, mereu le încurcau, nu puneau corect întrebările, nu reușeau nicidecum să asimileze la nivel acest material. Astfel, am pornit în căutare de imagini, de reprezentări, de metode și strategii noi de predare. În continuare, voi prezenta pașii efectuați în cadrul orelor de limba și literatura română la tema predării artistice a cazurilor substantivului:

- am elaborat un **rebus** în care cuvântul evidențiat a fost **CAZUL**;
- am prezentat în power point o poezie din care elevii au extras substantivele proprii, care, de fapt, erau numele celor 5 cazuri.
- am repartizat câte o fișă de lucru cu exemple în care un substantiv ia mai multe forme pe care elevii aveau sarcina să le descopere și să le extragă din enunțuri;
- am rugat să formuleze întrebări pentru substantivele extrase;
- am construit un clustering și prin săgeți am plasat numele cazurilor;
- am solicitat elevilor să potrivească intuitiv întrebări pentru cazurile din clustering;
- prin metoda **asocierii libere** [1, 2] am solicitat elevilor să lucreze în echipă la fișele oferite care conțineau denumirile: Nominativ / Genitiv / Dativ / Acuzativ / Vocativ. Copiii s-au dovedit a fi destul de ingenioși și au realizat creativ această sarcină. Astfel, asupra îndeplinirii exercițiului propus, asociind aceste denumiri cu diverse cuvinte frumoase, am obținut pentru Nominativ – nume, ființă, obiect, lucru; pentru Genitiv – generos, geniu, gelos; Dativ – a da, darnic, a dărui; Acuzativ – acuză, învinuiește; Vocativ – vocație, chemare, apel.

După ce au făcut cunoștință, în linii generale, cu denumirea și existența celor cinci cazuri ale substantivului, la următoarea etapă am studiat detaliat fiecare caz aparte, cu ajutorul exercițiilor gramaticale. La următoarea lecție le-am propus elevilor să alcătuiască enunțuri, răspunzând la întrebările: *Ce?* sau *Cine?* face acțiunea în propoziție pentru a înțelege că acesta este substantiv la cazul Nominativ. Și după ce au alcătuit singuri enunțurile, le-am cerut să descrie acest caz, așa cum și-l imaginează ei, transformându-l într-o persoană, atrăgând atenție aspectului fizic, moral, enumerând calități, atribuindu-le chiar și câte o culoare.

În rezultatul activității cu elevii am obținut următoarea descriere:

Nominativul, fiind principalul în propoziție, elevii i-au oferit funcția de mare șef, este cel care conduce, cu o mantie de culoare mov, ce cuprinde întregul univers, are coroană pe cap, e regele propoziției, al întregului regat, cu un toiag în mână,

deoarece e cel mai mare și e în vârstă, este înțeleptul înțelepților. Cu scopul de a întări, de a trăi, de a crea imagini vii, elevii au avut ca sarcină să deseneze acest caz (Fig. 1).

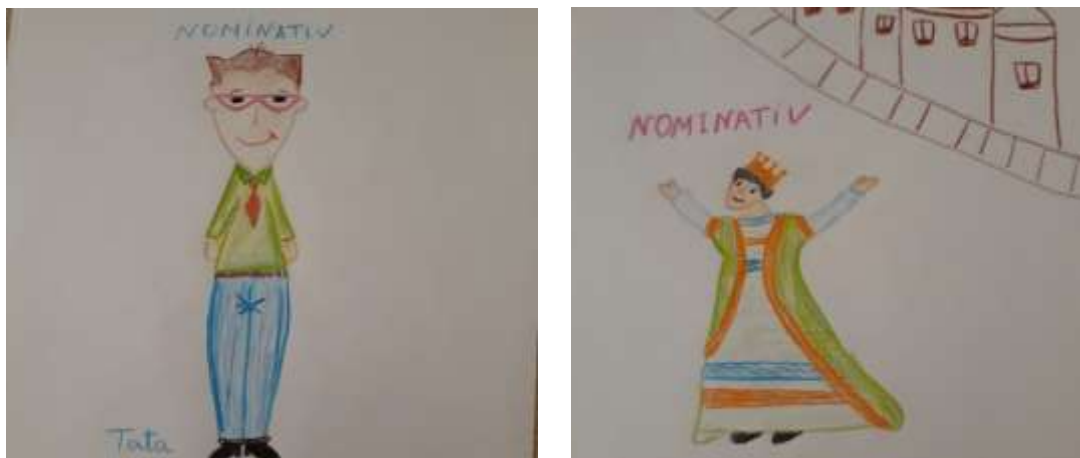


Fig. 1.

Spre marea mea uimire, am rămas plăcut surprinsă de operele create de elevii clasei a V-a, fiind atât de creativi, ingenioși. Exact același lucru l-am făcut și cu celelalte cazuri, în rezultatul căruia am obținut următoarele descrieri: **Acuzativul** este cel care acuză, e de culoare roșie, mereu în acțiune, precum e un coleric. Deoarece are multe prepoziții, el trebuie să găsească rostul fiecăruia în propoziție, să dea informații Împăratului Nominativ: unde are loc acțiunea, de ce se întâmplă astfel, cu cine lucrează el, pentru ce este necesar acest lucru, etc. De aceea, Acuzativul este o persoană slabă la trup. De exemplu, în desenele câtorva elevi am descoperit că Nominativul în familie este tata, iar mama reprezintă cazul Acuzativ (Fig. 2).



Fig. 2.

Prin metoda **graficului T** [2, p. 53] am comparat cazurile **Genitiv și Dativ**. Fiind în pragul sărbătorilor de iarnă la această temă de predare, cazul Dativ a intrat în imaginația elevilor sub chipul lui Moș Crăciun, care împarte daruri, aduce bucurii, emană lumină și căldură sufletească. Elevii i-au atribuit culoarea galbenă, a soarelui.

Genitivul este contrariul **Dativului**. El consideră că totul îi aparține doar lui, este foarte gelos pe fratele său Dativ. În desene, elevii l-au reprezentat ca o persoană cu mâinile întinse ce ar vrea să acapareze totul, îmbrăcat în haine de culoare cafenie. Câțiva elevi l-au desenat destul de gras (Fig. 3).



Fig. 3.

În ziua când am predat cazul **Vocativ**, elevii și-au adus aminte de bunicuțele lor dragi, la care mergeau cu rugămintea de a le mai spune o poveste frumoasă sau să le mai coacă plăcințele gustoase, câțiva melancolici trezindu-se cu lacrimi în ochi, fapt ce demonstrează că elevul pătrunde în activitate nu numai cu capul, ci și cu sufletul. Am creat în imaginația elevilor un caz ce reprezintă omul blând, omul care te îndeamnă să realizezi lucruri frumoase și utile. Chiar și atunci când dă o poruncă, el este bun la suflet. Elevii i-au atribuit culoarea albastră ce se adâncește în generozitatea sa. În viziunea unor elevi, profesorul reprezintă cazul **Vocativ** (Fig. 2).

Pentru consolidarea cunoștințelor am folosit metoda brainstorming [3]. Din ideile expuse de elevi cu referire la sarcina de îmbinare a tuturor cazurilor, am reușit să realizez cu elevii un basm comun al clasei a V-a: **Povestea împăratului Substantiv și a fiilor săi**

A fost odată ca niciodată într-o țară care se numea Morfologia, un împărat pe nume Substantiv, care avea cinci feciori: Nominativ, Acuzativ, Genitiv, Dativ și Vocativ. Pentru a verifica vrednicia fiilor săi, împăratul i-a trimis în lume, timp de un an să-și încerce norocul.

*Astfel, împlinindu-se vremea, primul fiu, Nominativ, a venit la tatăl său și i-a adus două pietre prețioase pe care le-a numit **Cine?** și **Ce?** Împăratul s-a bucurat și, lăudându-l, i-a oferit în regatul său funcția de subiect și nume predicativ. Apoi a venit al doilea fiu cu un cușar plin cu diamante cu diverse nume: **pentru cine? pentru ce? la cine? despre cine? cu cine? cu ce? lângă cine? de la cine?** Iar la fundul*

cufărului a găsit împăratul și câteva smaralde: care? câți? câte? Diamantelor le-a oferit funcția de complement, iar smaraldelor – funcția de atribut. Dativul, al treilea fecior, a venit cu un Cui de aur pentru care a primit funcția de complement. Genitivul, însă, fiind mai ambițios decât Dativul a venit cu 4 Cuie de aur: a cui? al cui? ai cui? ale cui?, primind funcția de atribut. Însă Vocativul, cel mai mic, cel mai leneș, dar și cel mai bun la suflet dintre fiii împăratului, s-a înfățișat în fața tatălui său cu mâinile goale. Atunci împăratul, supărându-se, l-a certat, spunându-i: „Vocativule, sunt foarte supărat pe tine, iar pentru aceasta nu-ți dau nicio funcția sintactică!”

Această poveste îl introduce pe copil în lumea creației, îi formează imagini vii, ce îl ajută să înțeleagă și mai bine tema ce a fost predată. O astfel de predare lasă în memoria copilului urme adânci și astfel, materia nu se uită ușor, deoarece copilul își formează reprezentări, care, la timpul lor, vor ieși la suprafață, legate de gândul că a trăit ceva emoționant atunci, implicând sufletescul și voința.

Dacă suntem angajați cu tot sufletul în predare, dacă predarea ne interesează pe noi înșine – atunci punem la punct ceea ce trebuie să-i învățăm pe copii, pentru ca ei să poată trece mai târziu cu succes eventualele examene de absolvire și de admitere pentru instituțiile de învățământ superior.

Succesul pentru fiecare om e însăși viața sa. Tot ce suntem, ce facem, ce gândim, vorbim, dobândim și posedăm nu este altceva decât o anumită scară pe care urcăm din ce în ce mai sus, fără însă a putea atinge vreodată suprema treaptă. Cred în forțele spirituale ce sunt inspiratoare în existența mea, doar în așa mod pot realiza o predare artistică.

Bibliografie

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași, 1997.
2. Temple Ch., Steele J. L., Merdith K. S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice. Adaptare Cartaleanu T., Cosovan O. Chișinău: Didactica Pro, 2003.
3. <https://www.scribd.com/document/225446478/Metoda-Brainstorming>

ATELIERUL DE DISCUȚIE – MOTIVAȚIE PENTRU LECTURĂ

Ala CERTAN, profesoară de LLR, grad didactic I

I.P.L.T. „Mihai Eminescu”, Strășeni

Profesorul de limba și literatura română este mereu în căutarea unor metode, strategii, tehnici cât mai eficiente pentru a spori calitatea, cantitatea lecturii, pentru a motiva elevii să citească prin viață și pentru viață. Acest subiect este interpretat și ilustrat în literatura de specialitate, verbalizat în comunitatea online, resetat în diverse platforme educaționale, totodată, constatăm că rămâne o problemă mare, prin care cartea, cu regret, se distanțează de elevul contemporan.

Atelierul de muncă intelectuală, inclusiv cel de discuție, scriere, lectură – se zidește pe temelia unor competențe existente care trebuie dezvoltate în continuare, până la atingerea performanțelor. Atunci când profesorul are certitudinea ca elevii și-au format deprinderea de a citi în timpul orei, fiecare din cartea sa, și abilitatea de a conversa asupra celor citite, este momentul oportun pentru organizarea unei conferințe de lectură sau atelier de discuție [1, p. 122].

Remarcăm, cu regret, că problema nu se rezolvă nici în așa mod, doar parțial se atenuază, și profesorul urmează să devină un ghid în căutarea soluției eficiente. Elevul urmează să fie plasat în situații – provocări pentru lectură, căutând răspunsul în text, operă, carte, astfel, involuntar, contactul cu sursa de cunoaștere să fie inevitabil. Totodată, în text va identifica axele valorice pe care se va sprijini în viitorul apropiat și în prezentul trăit.

Fiecare profesor, practic, este un fondator al propriului laborator de creație, unde încearcă o combinație variată a strategiilor și tehnicilor interactive, doar ca să atragă elevul în procesul magic al lecturii, să-l facă pe elev să fie conștient că lectura nu este o povară, ci o necesitate de prim plan. Tânărul, aflat în formare, astăzi este mai mult atras și captivat de internet, își găsește alinare în acest imens spațiu, unde are posibilitate de a se manifesta ca un interlocutor interesant. Această complicată dilemă rămâne și devine un strigăt puternic pentru comunitate cu mai multe răsunete și diverse interpretări.

Curriculumul 2019 [2], în acest context, aduce cu sine nu doar o schimbare vectorială a conceptului propriu-zis, dar oferă posibilitate, oportunitate profesorului să identifice și să regleze acest proces de lectură, care ar trebui, evident să fie unul nu pentru obținerea doar calificativului de notare, dar pentru o necesitate dictată de viață.

Deci, accentul urmează să fie pus pe formarea deprinderilor de muncă intelectuală, de explorare independentă a mesajului citit, pentru studiul independent al literaturii, limbii, de-a lungul vieții.

În diversitatea tehnicilor și strategiilor didactice, atelierul de discuție devine o porta-voce a procesului de ghidare într-o lectură eficientă, pentru o provocare de a se adânci în operă, în mesaj.

Epoca modernă în sfera socială solicită actanților educaționali să se implice în atelierul de discuție cu interes, precauție și să se conformeze cerințelor, adică să nu fie impusă spre a fi discutată, dar să fie o necesitate din partea elevilor de a explora mesajul, să fie propusă spre discuție. În cadrul atelierului va avea loc o intersecție de interese care vor veni din partea profesorului și elevului.

În procesul formării competențelor de comunicare orală, atelierul de discuție este un mijloc eficient, care oferă elevilor posibilitate să se integreze activ în proces, să devină niște interlocutori onorabili în activitate. Aceste idei sunt reflectate, conturate de unitățile de competență:

- 2.1. Angajarea asumată în producerea de mesaje constructive;
- 2.2. Folosirea tehnicilor de persuasiune în producerea discursului oral;
- 3.1. Interpretarea textului literar și de graniță prin raportare la contextul cultural – istoric național și universal.

și de unitățile de conținut, care vizează comunicarea orală:

- Dezbateră argumentată a unei probleme.
- Proiectul individual.
- Vorbitor public. Impactul emoțiilor asupra comunicării .
- Persuasiunea. Tehnici de persuasiune.
- Cultura comunicării în spațiul public.
- Profilul unui vorbitor cult.

Prin urmare, se prezintă, în continuare, un model de lecție, la Limba și literatura română în clasa a XII-a, în care se reflectă un exemplu de Atelier de discuție. În acest demers au fost urmărite următoarele obiective operaționale: Să argumenteze valorile pozitive în operele lecturate; Să identifice personajele din text și să le caracterizeze; Să raporteze opera la o specie și curent literar.

De asemenea, în cadrul atelierului au fost utilizate tehnologii didactice:

- a) Metode și procedee: conversația, asocieri libere, brainstorming-ul, lucrul individual, lucrul în grup, axa valorilor etc.
- b) Forme: în grup, individual, frontal, independent;
- c) Resurse: proiector, postere, laptop;

d) Strategii de evaluare: formativă, evaluare orală, autoevaluare.

Unitățile de competență se regăsesc într-un Atelier de discuție, cu subiectul: „Promovarea valorilor naționale culturale prin intermediul operei druțiene. Impactul literaturii asupra formării tânărului cetățean: competent pentru prezent și viitor”.

În cadrul acestei lecții se propune dezvoltarea competențelor:

2.1. Angajarea asumată în producerea de mesaje constructive;

2.2. Folosirea tehnicilor de persuasiune în producerea discursului oral;

3.1. Lectura textelor/operele literare contemporane;

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

Pentru captarea atenției, în segmentul lecției preconizat **Evocării**, sunt binevenite citatele, motto-urile, care presupun o provocare, o inițiere în demers care ar facilita activitatea, aci se reflectă unitatea de competență 2.1. Drept tehnici de lucru care permit inițierea, ar servi: „Piramida realizărilor”, debriefarea motto-urilor sub forma comunicărilor orale, „Acvariul”.

În **Realizarea sensului**, urmărim dezvoltarea unității de competență 3.1, 3.2, prin repartizarea clasei în centre de inteligență, care selectează un domeniu de analiză/ interpretare: Dramaturgia, eseul literar, proza de proporții mari, Proza de proporții reduse, Cugetările druțiene, Elemente de exegeză.

Elevii, selectând sarcini de lucru, din aceste domenii, într-un timp stabilit, descoperă, cercetează, și efectuează comunicări orale, prin care se urmărește dezvoltarea unităților de competență 3.3 („Interpretarea textului literar și de graniță prin raportare la textul cultural – istoric național și universal”).

Tot pentru Realizarea sensului, este utilă *Cartea de vizită* a textului, care se va realiza după un algoritm stabilit, propus elevilor, selectând un domeniu, text, la solicitare, prin care se va ilustra unitatea de competență 2.2 „Folosirea tehnicilor de persuasiune în producerea discursului oral”.

O strategie de investigare, structurare a unui mesaj, preconizat acestei etape, este și „Harta narativă”, prin care elevul interpretează mesajul unei opere de proporții, utilizând argumente de rigoare, ceea ce presupune, la fel, dezvoltarea unității de competență 3.3.

Procedee, tehnici de prezentare ar servi: „Emblema personajului”, „Simbolul cuplului”, prin care se efectuează o conexiune dintre elev – opera – personaj, care permite realizarea și compozițiilor scrise, adică a caracterizărilor personajelor. Prezentarea personajului și grupurile de personaje permite ordonarea, structurarea mesajului și pentru comunicările scrise.

Întrebările *Blițt* oferă posibilitate de a efectua și o autoevaluare eficientă, prin care elevii stabilesc individual, modul de cunoaștere, interpretare a textului.

Pentru etapa *Extensie*, „Jocul de rol” devine o ipostază a trăirilor, a perceperii emoțiilor personajelor, și totodată, să o prezentare teatralizată inedită pentru elev. La finalul prezentării elevii justifică preferința pentru personajul dat. Formulează concluziile, prin care răspund la întrebările: „Care este impactul literaturii asupra formării tânărului licean? Ce valori poate prelua din text? Ce competență dezvoltă în această activitate?”.

Acest proiect de lecție a fost prezentat în cadrul Seminarului raional al Managerilor Școlari, în I.P. L.T. „Mihai Eminescu”, Strășeni, și poate servi un exemplu pentru unele cadrele didactice, care sunt cointeresați pentru dezvoltarea competențelor menționate mai sus. Prin acest demers educațional se confirmă teza, că atelierul de discuție reprezintă, într-adevăr, o motivație spre lectură.

Bibliografie

1. Cosovan O. Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv. În: Didactica Pro, Nr.3-4 (13-14), 2002. p. 122-125.
2. Curriculum Național. Limba și literatura română pentru clasele a V-a - a IX-a (aprobat prin ordinul nr. 22 din 05.07.2019).

**CONOTAȚIILE *TRANDAFIRULUI ÎN POEZIA TESTAMENT*
DE NICOLAE DABIJA**

Natalia CORJIȚA, profesoară de limbă și literatură română /franceză, g.d.II
Școala Profesională nr. 2, Chișinău

Natalia STRĂJESCU, doctor în filologie, conferențiar universitar
Catedra Limbă și Literatură Română, UST

Trec anii... Și în goana lor trecutul își așterne pâcla peste tot ce-a fost efemer...

Nicolae Dabija apare azi într-o conștiință clară, care ni-l face tuturor mai prezent și mai apropiat, el explorează noi surse ale inspirației și tinde spre o armonie și o simplitate clasică.

Un poet de vocație îndelung așteptat, așa precum zicea, la rândul său, Vladimir Beșleagă, cel care va introduce în literatură propria viziune asupra lumii, timpului, istoriei neamului, limbii, credinței și, numaidecât, asupra creației însăși.

Versul său adoptă elemente din diferite registre literare, asigurând originalitatea poeziei sale, relevând de fiecare dată statutul poetului și al creației, particularitățile universului său artistic, original prin explorarea virtuților cuvântului, prin exprimarea văzutului nevăzut.

Referindu-se la personalitatea și valoarea creației lui Nicolae Dabija, regretatul poet Grigore Vieru recurgea la o analogie pe cât de neașteptată, pe atât de justificată prin semnificațiile ei: „Am citit nu demult într-un ziar că savanții străini au descoperit o planetă ce conține aur. Mă bucur că o asemenea planetă există și prin părțile noastre. Ea se numește Nicolae Dabija. Un ochi instruit și creștin va observa că și poezia, și publicistica, și manualele școlare conțin mult aur”. [1, p. 8]

Semnificația cuvântului *aur* se vrea recunoscută ca valoare a adevărilor, a viziunii râvnite de poet, a adevărului elucidat în conștiința cititorului, a bogăției spirituale și naționale. Vorbind despre supremația poeziei lui N. Dabija, argumentative, în acest sens, sunt numeroasele studii și articole de referință, semnate de savanți cu renume și scriitori de prestigiu din țară și de peste hotare, care au apreciat cu verticalitate luciul operei sale, completând astfel arsenalul personalității scriitorului.

Conceput ca un „poet spiritual”, care stăpânește „o limbă densă, strunită, încărcată de nuanțe ca aurul trecut prin râu” (I. Alexandru), această comparație ne trimite la gândul că suflul poeziei dabijiene este totdeauna dornic de a discuta enigmele verbului neconjugat, a preciza continuitatea orgoliului eului original.

Pornind de la ideea că „poezia lui Dabija este o specifică *ars combinatoria*, criticul literar, A. Burlacu, în studiul eseistic *Poezii și trandafirul*, eseu despre generația „ochiului al treilea” (2015) vorbește anume despre această particularitate care îl distanțează de postmoderniști și, totodată, îl apropie: „Esențial pentru poetica lui Dabija rămâne și astăzi caracterul paradoxal al imaginarului, al întregului său sistem poetic, al relațiilor lui antinomice. Principiile care se exclud reciproc la scara globală sunt relevante de paradoxurile imaginii locale, lumea poetului...”. [2, p. 40]

Conotația timpului se impune tot mai clar și mai tranșant în viziunea poetului. Prezentul este unul al uitării de sine, al zămislirii, al fiorului timpului mitic, al celui în devenire, se confundă sau continuă în materialitatea lucrurilor și a lumii. Timpul la Nicolae Dabija e dispersat, la fel ca și spațiul: sacrul este delimitat categoric de profan. Mai mult chiar, autorul se vede misionarul unei sacralități pe care tinde, cu avânturile sale lirice, să o acopere, să o apere de profanare. Acest patos, această ardoare a poeziei sale nu ajunge la postmodernista raționalitate deconstructivistă, ci se oprește cu precădere în valoarea transcendentă a antropologicului:

„E de-ajuns să scap din mână ceva /
și acestea cad între stele: visele mele, dragostea mea /
plutesc undeva printre ele” (*Scrisoarea întâia*).

Nicolae Dabija, în acest context, este mai puțin tentat să caute sursele resacralizării, aceasta fiind calea de afirmare a optzeciștilor și nouăzeciștilor. Ceea ce e important și ludic, e că nu lipsește în versurile sale acel amestec de sacru și profan din care rezultă viziunea apocaliptică asupra unei vieți apărute cu ajutorul poeziei, unde eul autorului devine un sistem de referință.

Astfel, poezia lui Dabija este deschisă spre simbol, spre un simbol care caută să se încarce din peisajele de sacralitate, în felul acesta reușind să se smulgă din tumultul realităților profanatoare. Poetul plăsmuiește imagini pe cât de unice în ceea ce privește noutatea și potențialul lor estetic, pe atât de memorabile în ceea ce privește originalitatea și frumusețea lor. E de remarcat cei trei piloni ai spiritului creator dabijian. E vorba de acea propensiune a identificării adevărului, a trăirii și simțirii acestui adevăr și dorința exprimării cât mai plene și cât mai pregnante.

Deși nu este inclusă în *curriculum* școlar la Limba și Literatura Română, ne vom opri, în cele din urmă, să detectăm conotațiile simbolului *trandafirului* în poezia *Testament*, aplicând diferite metode și procedee de lucru.

Cu adevărat, simbolistica *trandafirului* este extraordinar de cuprinzătoare și bogată, s-au scris atâtea volume despre semnificația lui mistică, despre nevinovăție, puritate, dragoste cerească etc.

În poezia lui Dabija, *trandafirul* este un simbol al manifestării diferitor forme existențiale, al învierii și al nemuririi, al permanenței în istorie, al legături dintre generații.

După lecturarea poeziei *Testament*, vom propune elevilor să deslușească sensul acestor trei manifestări existențiale prin metoda **Platoul de idei**:

- **Grupul 1** – învierea și nemurirea;
- **Grupul 2** – permanența în istorie;
- **Grupul 3** – legătura dintre generații.

Fiecare echipă va avea un lider, care va prezenta răspunsurile grupului. Pentru aprecierea răspunsurilor se va ține cont de:

- ✓ claritatea stilului reprezentat;
- ✓ relevanța ideilor;
- ✓ relevarea punctului de vedere propriu;
- ✓ originalitatea mijloacelor de exprimare.

Pentru a capta atenția elevilor și a evalua gândirea critică, le vom propune să numească trei cuvinte-cheie pe care le-ar asocia simbolului *trandafirului*, citind poezia *Testament* (ex: frumusețe, puritate, dragoste etc.).

- ❖ Exercițiu de exprimare/redactare: Pornind de la afirmația lui Mihai Eminescu: *Poezia este trandafirul ce crește în potirul de aur – sufletul frumos*,
 - formulați/exemplificați/dezvoltați opinia proprie prin 2-3 concluzii relevante;
 - ordonați ideile într-o consecutivitate logică în scopul dezvoltării și argumentării temei.
- ❖ Exercițiu de valorificare: Comentați și valorificați sugestiile contextuale ale motivelor poeziei:
 - **trandafirul** – simbol al inițierii în forțele și misterele vieții;
 - **trandafirul** – simbol al luxului și al plăcerii;
 - **trandafirul** – simbol al fericirii și iubirii.
- ❖ Exercițiu de valorificare: Identificați versurile care se repetă în poezie și explicați:
 - ce impact au asupra stării de spirit a cititorului?
 - ce rol au în structura poeziei?
- ❖ Exercițiu de constatare: Lecturați prima și ultima strofă, formulând 2-3 constatări cu privire la:
 - ✓ lectura și impactul mesajului ei asupra cititorului;
 - ✓ starea eului liric în momentul rostirii discursului;
 - ✓ intenția urmărită de eul liric prin acest discurs;
 - ✓ specificul structurii strofei, versurilor, frazelor poetice, rimei etc.

- ❖ Exercițiu de determinare: Determinați ideile comune din poeziile cu același titlu *Testament* de Nicolae Dabija și *Testament Tudor Arghezi*, stabilind simbolurile care apar în ambele texte.

În elogierea trandafirului, acesta reprezentând, de altfel, realitatea, identificăm două direcții definitorii pentru poezia poetului: poezia militantă și „poezia pură, două principii ireconciliabile în teoria conceptului modern de poeticitate. E paradoxul modelului său poetic, pentru că la Dabija poezia orfică se amestecă armonios cu poezia militantă, la fel cum viața se amestecă ireconciliabil cu moartea”. [3, p. 7]

După cum se afirmă, N. Dabija adoptă versul tradițional, rimat în stil folcloric sau clasic, eminescian, menit să confere poeziei acea muzicalitate de ordin tradițional. Spiritul poetic autentic se afirmă prin orchestrarea structurii, a vervei ideatice de conceptualitate a poeziei strategice.

În acest sens, poetul acordă multă atenție înțelepciunii cuvântului, practicii lui seculare, eleganței ctitoritoare de adevăr și cutezanță, așa încât versul să rimeze parcă nu cu cuvinte, ci cu adevăruri. Opera lui N. Dabija este un model de regenerare a cugetului și a poeziei însăși. Versul său e asemuit unui triumf al cugetului, unei trăiri retorice, unde poezia redobândește vigoare și convingere, tandrețe și splendoare.

Astfel, în poezia lui Dabija *trandafirul* capătă conotații dintre cele mai variate. Această floare a castității, a purității umane, devine în versurile dabijiene o avere spirituală, transmisă copiilor:

„Copiii mei, își toarce steaua firul –
cu poezia nu aduni avere:
vă las ca moștenire trandafirul,
lumina lui de pace și durere”.

Împreună cu elevii vom constata că marele creator transmite posterității frumusețea și delicatețea trandafirului înflorit, dar și forța lui magică, duritatea caracterului, a modului său de a fi:

„Și spinii, ce văzduhurile ară:
să sângeați de ei,
în veșnicii,
mireasma, care-n orice primăvară –
deșteaptă șerpilor/ îngropați de vii...”

Trandafirul devine un simbol al inițierii în tainele și misterele vieții, iar frumusețea sa nu i-o poate răpi nimeni:

„Mireasma să i-o smulgi e foarte greu,
nici nu i-o poți căra cu coviltirul,

*sau în bucăți s-o-mparți c-un ferăstrău:
vă las ca moștenire trandafirul”.*

Trandafirul e stema, e Țara de pe ambele maluri de Prut, mireasma lui pune stăpânire peste tot ce are mai scump poetul, iar în finalul poeziei acest simbol devine un îndemn categoric la sacrificiul suprem în depășirea marilor obstacole existențiale. Testamentul său este unul prețios, cu un mesaj profund pentru toți conaționalii săi:

*„Iar dacă-l veți iubi
cu-adevărat –
în veci n-o să vi-l poată răpi nime:
chiar de-i va smulge tufa vreun gealat,
un fir de rădăcină tot rămâne!
Mireasma lui scrie pe vânt poeme.
...Dar când se încâlcește-n rami zefirul –
tufele scunde ard ca niște steme!
Vă las ca moștenire trandafirul.”*

(Testament).

Eul poetic își agonisește semnificațiile din ieroglifele mitice ale existenței, din configurația spațiului mioritic, ca o proiecție a timpului ancestral. Aceste aspecte bine determinate vin să sugereze frumusețea vieții pe pământ. Muzicalitatea poeziei lui Nicolae Dabija are cu exactitate o continuitate sufletească: ritmul, rima, tempoul, accentul cu variațiunile lui, sunt niște deschideri de stări insolite în universul sufletesc al poetului și al creatorului de frumos.

Poezia sa focalizează în interiorul mesianicului, pornește dintr-un tărâm frecventat mai rar de „firile vizionare.” Aceste virtuți intrinseci ale poeziei lui Nicolae Dabija vin să sporească prestigiul omului de artă, întruchipat cu trup și suflet înaltei sale meniri – prin adevărul spus la timp și răspicat, prin sacralitatea ideilor și sentimentelor comunicate, prin frumusețile primare dezgropate din tezaurul cotidian, prin acea demnitate etică și estetică. Chiar dacă cei mai mulți s-au exprimat la modul impresionist, se poate constata că despre Nicolae Dabija s-a spus esențialul: în primul rând că este un poet adevărat, paleta tensiunii harului oscilând, firește, de la recunoașterea talentului până la calificativul de *mare poet*, chiar atins de aripa geniului, cum susține Adrian Păunescu într-o mărturie din 2002: „Nicolae, toate astea le-ai cuprins în cele mai frumoase două versuri românești ale ultimilor 50 ani:

*Doru-mi-i de Dumneavoastră:
Ca unui zid de o fereastră.*

Ești autorul acestor două versuri geniale.”

Cu siguranță, Nicolae Dabija rămâne a fi poetul vocației fundamentale, caracter dârz și cunoscător al tainelor limbii române. Tentat să redescopere sentimentul acut al istoriei care-și derulează traseul existențial între real și mitic, între sacru și profan, poezia sa împumută metafora îmbălsămată a dragostei de viață, a dorinței de consumare a unui destin marcat de divinitate, este continuatorul testamentului național și spiritual lăsat de Grigore Vieru.

Bibliografie

1. Vieru G. Planeta ce conține aur. În: Literatura și arta, 2008, 10 iunie.
2. Burlacu A. Poezii și trandafirul. Eseul despre generația „ochiului al treilea”. Chișinău: Elan Poligraf, 2015.
3. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii române din Basarabia. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Chișinău: ARC, 1997.

„SCHIMBAREA LA FAȚĂ” A DEMERSULUI DIDACTIC LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ PRIN UTILIZAREA INSTRUMENTELOR WEB

Tamara CURICHERU, profesoară de limbă și lit. română, g. d. I
Centrul de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole din Țaul

Procesul didactic este, ca orice fenomen, supus schimbării continue. Aceasta se observă și mai acut în secolul al XXI-lea, când, ceea ce a fost ieri actual și novator, azi este depășit și trebuie deja schimbat. Trăim într-un timp accelerat și tehnologizat, iar presiunea pe activitatea cadrului didactic este enormă. Elaborarea *Standardelor de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general* în anul 2015 a constituit o etapă necesară în tehnologizarea demersului didactic. În document cităm: „Necesitatea deținerii unui anumit nivel de competențe digitale are două fațete pentru profesori: parte integrantă a competențelor profesionale; stimulent și catalizator pentru dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor ca prerogativă de angajare a acestora în câmpul muncii” [3, p. 3]. După cum se poate urmări, competențele digitale ale profesorului sunt hotărâtoare în formarea acestora la elevi, deși, în unele lucruri, ei ne-au depășit de mult și pot să ne învețe și pe noi. Situația pandemică ne-a surprins neracordați la aceste standarde, deși au trecut cinci ani. A trebuit ca din mers să învățăm metodologia predării online și la distanță, să elaborăm conținuturi digitale și să exploarăm lumea infinită a platformelor și instrumentelor digitale, pe care să le adaptăm necesităților didactice etc. A fost dificil, dar nu imposibil, cu multe sacrificii și impedimente. Această stare ne-a scos din zona de confort și ne-a impus să identificăm soluții pentru toate provocările de moment. Important e să reținem din această lecție că tehnologia trebuie să devină un aspect determinant al procesului didactic. Acest lucru este stipulat și în *Curriculum la Limba și literatura română*, ediția 2019, care „recomandă introducerea activităților de învățare și elaborarea produselor școlare care valorifică tehnologiile informaționale și comunicaționale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și literar-lectorale în formarea unui sistem de atitudini, valori și comportamente civice și morale temeinice în cheia recomandărilor *Strategiei „Moldova Digitală 2020”* [2, p. 2].

Propunem în continuare experiențe proprii privind valorificarea platformelor, instrumentelor web în demersul didactic la Limba și literatura română (predare offline), ținând cont de cadrul ERRE al lecției. Subiectul abordat este pentru clasa a XI-a: *Scrierea funcțională: Invitația, procura, procesul-verbal*, iar competența specifică pe care o dezvoltă – Producerea textelor scrise de diferit tip și pe suporturi

variate, manifestând comportament lingvistic autonom și originalitate. **Motivația** studierii acestei teme vine din caracterul ei practic. Scrierea funcțională pregătește elevul pentru viață. Aceasta este prezentă în multe dintre circumstanțele acesteia. Or, se observă că elevii întâmpină dificultăți în redactarea diferitelor tipuri de documente, respectarea algoritmilor, structurilor, cuvântului potrivit la locul potrivit.

La etapa de **Extindere**, se propune pentru actualizare stilurile funcționale ale limbii române prin intermediul unui instrument simpatic, ușor de aplicat – **learningapps** – opțiunea careul de cuvinte (rebusul), distribuit prin grupul de viber al clasei (a se vedea imaginea 1). <https://learningapps.org/display?v=pa6p2pg7k20>

Paralel, exercițiul va fi proiectat ca la sfârșit elevii să se poată autoevalua (a se vedea imaginea 2). Astfel, se reamintesc particularitățile stilurilor funcționale ale limbii române și scrierile funcționale cunoscute/învățate.



Fig. 1. Careul de cuvinte learningapps



Fig. 2. Careul de cuvinte realizat propus pentru autoevaluare

Tot la această etapă, elevii vor prezenta produsele proiectului individual *Invitația* pe care l-au realizat ca temă pentru acasă.

Proiect individual *Invitația*: 1) Documentați-vă din cartea digitală propusă cu privire la definiția și elementele de structură ale invitației; 2) Analizați modelul de scriere și prezentare a acestui tip de text; 3) Elaborați, în baza legendei, textul unei invitații, respectând parametrii; 4) Creați o prezentare pentru textul elaborat. Notă: O legendă va fi distribuită la doi elevi, dar care vor lucra individual și fiecare va prezenta produsul. Cartea digitală a fost elaborată cu ajutorul instrumentului **bookcreator**.

Acesta permite crearea unei cărți digitale în baza unei prezentări Power Point. <https://read.bookcreator.com/iWD7O7Lux7csZ6paMGuezP6KLJ82/o5cAvdiqT-KZKjTT0Th6YQ>

Chiar dacă au fost îndemnați să aplice diverse tehnici de prezentare a unei invitații, cei mai mulți elevi au utilizat platforma **canva** ce permite elaborarea de diverse materiale digitale ilustrative. Pot fi create produse fără a deține un cont pe ea și, în comparație cu platforme asemănătoare, are multe opțiuni gratuite. Produsele prezentate sunt analizate din perspectiva corectitudinii textului elaborat, dar și a designului. Se atenționează asupra diferenței dintre structura unei invitații personale și a celei oficiale.

Pentru a consolida tema studiată individual, se propune un exercițiu interactiv de recunoaștere, realizat la fel cu instrumentul **learningapps**, link distribuit prin grupul de Viber al clasei (a se vedea imaginea 3).

<https://learningapps.org/display?v=pvtvnqnb320>

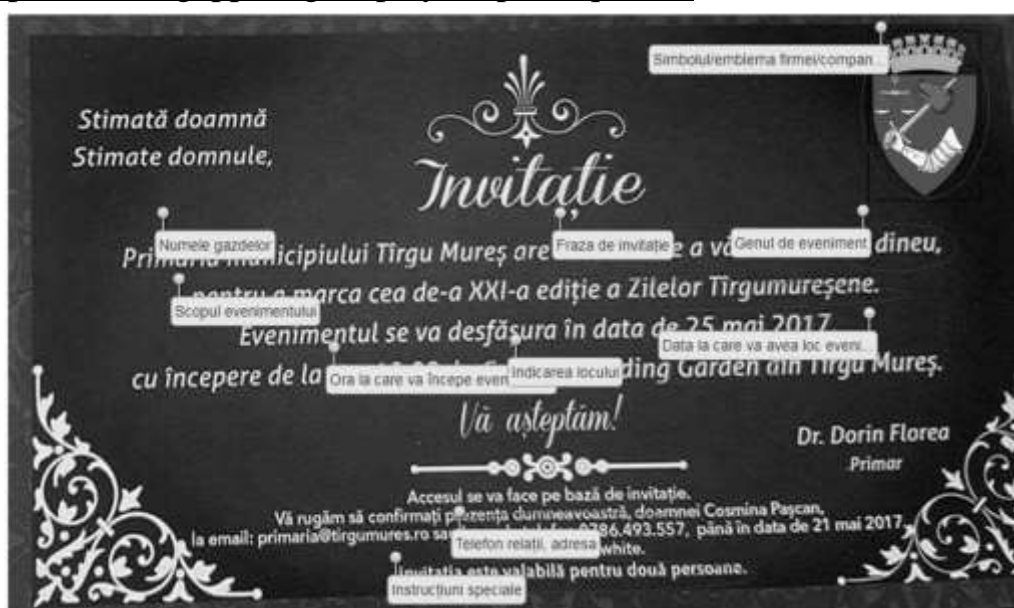


Fig. 3. Exercițiul interactiv de recunoaștere learningapps

La etapa **Realizarea sensului** profesorul propune câteva situații cotidiene, solicitând pronunțarea referitor la posibilele soluții [1, p. 129]:

A. Trebuie să pleci în străinătate, la un concurs, însoțit de un profesor. Fiindcă nu ai majoratul, nu poți ieși din țară fără acordul scris și legalizat notarial al părinților. Ce act trebuie să perfecteze părinții?

B. Ați procurat un automobil. Deocamdată, nimeni din familie nu are permis de conducere. Automobilul va fi condus de o persoană angajată ca șofer. De ce act are nevoie dânsul?

C. Pregătind actele pentru a pleca la studii în străinătate, ai constatat că nu reușești să te descurci singur. Te-ai adresat unei companii specializate și ai încredințat unui angajat să se ocupe de completarea dosarului tău. Cum vei exprima juridic această încredințare?

Elevii concluzionează că documentul necesar de redactat este procura. Se oferă definiția procurii: „împuternicire legalizată oficială, prin care cineva poate reprezenta o persoană fizică sau juridică și acționa în numele ei, în limitele stabilite; act prin care se dă această împuternicire, mandat” [1, p. 129]. Se pune la dispoziție o explicație cu privire la scrierea unei procuri *vs* cerere. Sursă primară Facebook Clasa Viitorului. Sursă prelucrată: https://www.youtube.com/watch?v=Y_b9APWFa28

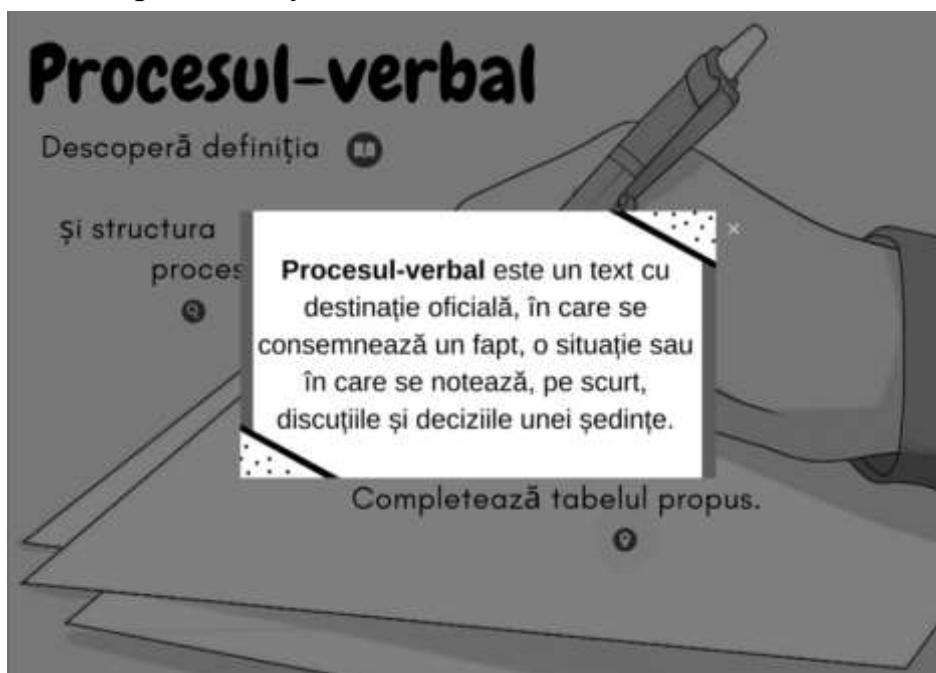


Fig. 4. Posterul interactiv thinglink

Se propune un model de scriere a procurii. În baza legendei date se solicită elaborarea unei procuri. Se oferă modelul corect al textului elaborat, pentru evaluare reciprocă. Tot la această etapă, cu ajutorul instrumentului web **thinglink**, elevii descoperă scrierea funcțională – procesul-verbal. Thinglink-ul reprezintă un poster

interactiv, sub butoanele căruia pot fi încărcate link-uri, imagini, video, audio etc. În cazul nostru, posterul a integrat o sarcină complexă: descoperă definiția și structura procesului-verbal, completând tabelul propus (a se vedea imaginea 4). <https://www.thinglink.com/scene/1376950988212011011>

La **Reflecție** se vorbește de faptul că există opere literare care au ca titlu denumiri de scrieri funcționale.

Se propun spre audiție textele *Proces-verbal* de Dragoș Angelescu și *Invitație la ploaie* de Petru Cărare. <https://www.youtube.com/watch?v=kCVpkCv2tsU>; <https://www.youtube.com/watch?v=sZhnjFOOhr0> Filmele au fost montate cu ajutorul aplicațiilor web **kizoa** și **clipchamp**. Dezavantajul kizoa este că nu permite scrierea cu diacritice, ceea ce pentru disciplina *Limba și literatura română* este inadmisibil și are timp de redactare gratuit limitat, doar un minut. La fel, pentru varianta gratuită, se va păstra logo-ul instrumentului. În schimb, oferă o multitudine de efecte pentru imagine. Clipchamp-ul nu are restricții la timp, permite prelucrarea videourilor și a sunetului, dar, uneori, imaginea poate fi neclară.

După vizionarea/audiția textelor se solicită identificarea similitudinilor și diferențelor dintre acestea și scrierile nonliterare studiate.

Se concluzionează despre importanța scrierilor funcționale și se solicită continuarea enunțului: *De la lecția de azi voi lua pentru portofoliul personalității mele...* Fiecare elev va scrie pe stiker gândurile sale, care sunt prezentate selectiv.

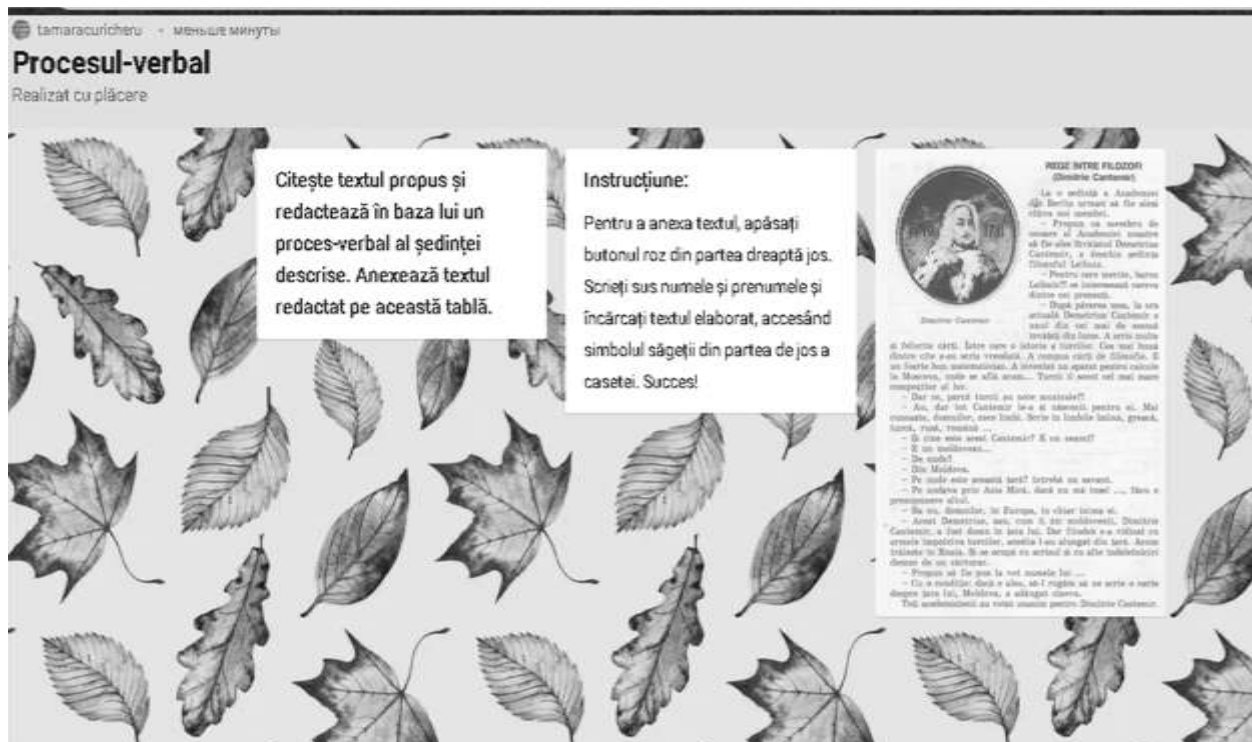


Fig. 5. Padletul temei pentru acasă

La **Extindere**, se propune tema pentru acasă, ce se regăsește pe un panou interactiv – **padlet** (a se vedea imaginea 5). Acesta permite acroșarea în diferite moduri a unor produse, informații etc. care pot fi vizualizate în timp real de profesor și elevi. Sarcina descrisă pe padlet: citește textul propus și redactează în baza lui un proces-verbal al ședinței descrise. Anexează textul elaborat pe această tablă.

După cum se poate de observat, în demersul didactic al acestei lecții s-a utilizat o gamă diversă de instrumente și platforme web. Ele pot fi integrate cu ușurință în predarea offline. Cu siguranță, că aplicarea acestora solicită cadrului didactic creativitate și muncă suplimentară. În schimb, efectul care îl vor avea la clasa de elevi, va fi unul pe potrivă. Important e selecția aplicației potrivite pentru fiecare etapă a lecției. Tehnologia nu va putea înlocui profesorul, dar va face demersul didactic interactiv, captivant și motivant.

Bibliografie

1. Cristei T., Cartaleanu T., Cosovan O., Ghicov A. Limba și literatura română. Manual pentru clasa a X-a. Chișinău: Cartdidact, 2012.
2. Curriculum. Ghidul de implementare a curriculumului. Disciplina Limba și literatura română, clasele X-XII. Chișinău, 2019. https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6431_Curriculum-Limba-si-literatura-romana-Liceu-2019-06-24.pdf
3. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general. Chișinău, 2015. https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_final_competente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf

**EDUCAȚIA LINGVISTICĂ ÎN CONTEXTUL NOULUI MODEL
DE EVALUARE LA LIMBĂ ȘI LITERATURA ROMÂNĂ
(EXPERIENȚE DIDACTICE DIN ROMÂNIA)**

Mihaela DĂNĂILĂ-MOISĂ, doctorandă UST
profesoară, Școala Gimnazială „Dr. Alexandru Șafran”, g.d. I
județul Bacău, România

Rezumat. Noul model de Evaluare Națională dovedește cât de importantă este pentru sistemul educațional românesc dezvoltarea limbajului literar-artistic încă din cadrul ciclului gimnazial, astfel orele de limbă română trebuie să respecte competențele cheie vizate de curriculum și să își confirme rolul definitiv în crearea de abilități de viață care să sprijine integrarea elevului de azi în societatea de mâine, care să-i dea posibilitatea de a se exprima liber, de a realiza analogii și de a face corelații cu adevărat utile.

Cuvinte cheie: curriculum, competență, limbaj literar-artistic, analiză de text, interpretare, evaluare.

Abstract. The new National Assessment model proves how important it is for the Romanian educational system to develop the literary-artistic language starting from gymnasium, thus the Romanian Language classes must respect and follow the key competencies targeted by the curriculum and confirm their defining role in creating skills to support the integration of today's student in tomorrow's society, to give him the opportunity to express freely, to make analogies and to be able to create truly useful correlations.

Keywords: curriculum, competence, literary-artistic language, text analysis, interpretation, evaluation

Curriculumul de limba și literatura română în gimnaziu din sistemul educațional românesc schimbă traiectoria lecțiilor de limbă și literatură română, axându-se pe dezvoltarea competențelor și plasând în plan secund transmiterea și asimilarea noțiunilor teoretice, astfel axându-se pe „*nevoile comune ale elevilor*” [5, p.15]. Dacă programa școlară dedicată lecțiilor de *limbă și literatură română* ce a fost în vigoare pentru învățământul gimnazial din România până în august 2017 pune accent pe valoarea informativă a demersului didactic, noul curriculum ce a intrat în uz începând cu 01.09.2017 [1] își propune o altă abordare, accentuând valoarea formativă a disciplinelor de învățământ și militând pentru interferența celor trei dimensiuni ale educației ce sunt esențiale în demersul instructiv-educativ al elevilor: *dimensiunea formală, nonformală și informală*. Potrivit programei școlare în vigoare în cadrul demersului instructiv-educativ al elevilor din gimnaziu se au în vedere următoarele cinci competențe:

C1. Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral;

C2. Receptarea textului scris de diverse tipuri;

C3. Redactarea textului scris de diverse tipuri;

C4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise;

C5. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional [1, p. 4].

Pot afirma faptul că prin stabilirea acestor competențe s-a fixat un prim punct în demararea procesului de dezvoltare a limbajului literar-artistic în cadrul lecțiilor din gimnaziul românesc, care să vină atât în sprijinul cadrelor didactice, cât și în cel al elevilor, această traiectorie se regăsește și în modelul de susținere a **Evaluării Naționale (EN)** de către elevii clasei a VIII-a la finalizarea anului școlar 2020-2021 și confirmă faptul că „*prin limbă, emițătorul încadrează propriile sale păreri, în normele de analiză socială a realității, iar gândirea se fixează într-o formă materială, perceptibilă*” [2, p.13].

Analizând aceste directive legislative și documentul publicat în luna iulie a anului 2020 de **Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (ROCNEE)**, ce prezintă structura subiectelor pentru **EN 2021**[10], se remarcă faptul că acestea se vor ancorate în realitatea cotidiană a elevilor și urmăresc a realiza priza timpului trăit și perceput de elevi. Astfel, consider că afirmația lui V. Pâslaru „*citind opera artistică, elevul trebuie să poată vedea nu doar cuvintele, ci obiectul zugrăvit de cuvinte*” [7, p. 9], este aplicabilă întocmai în cadrul noului șablon de evaluare a elevilor. Aceștia, pe lângă parcurgerea unor itemi obiectivi ce vizează verificarea unor noțiuni de gramatică, ar trebui să dovedească o bună înțelegere a textului literar, dar și a celui nonliterar și să fie capabili să transpună mesajul operei literare într-o compoziție proprie cu același nucleu, cu aceeași temă [10, p. 9]. În acest moment, când noțiunile de teorie literară nu mai reprezintă o prioritate, întrebarea firească a oricărui dascăl umanist este: *se mai impune în contextul noului curriculum dezvoltarea limbajului literar-artistic în cadrul lecțiilor de limbă și literatură română din ciclul gimnazial?* În calitate de profesor de limba română răspunsul meu este „da”, căci, parcurgând itemii propuși spre rezolvare elevilor aflați la finalizarea ciclului gimnazial, am remarcat faptul că este deosebit de important ca aceștia să dovedească o bună cunoaștere a limbii române, dar mai ales să fie capabili să-și argumenteze punctele de vedere, apelând la un limbaj sugestiv, dar în același timp expresiv, căci „*limbajul poate fi considerat ca formă fundamentală a activității cognitive*” [3, p.50].

Cea din urmă sarcină din subiectul postat este dificil de realizat dacă elevul nu are un vocabular dezvoltat, dar mai ales dacă nu reușește să înțeleagă conotațiile lexemelor și se izbește de barierele limbii. În acest context trebuie reținută accepțiunea conform căreia capacitatea de a transforma limba în limbaj presupune conștientizarea de către locutor a faptului că limbajul nu înseamnă doar lexeme cu formă, ci înseamnă contextualizarea acestora și implicit generarea de sens al lexemelor, aspecte deosebit de importante în noua formă de evaluare. Așadar, se cere ca actul comunicării scrise să fie și creativ și persuasiv, nu numai teoretic sau pragmatic.

Observând aceste noi direcții, dascălul trebuie să aibă în vedere, în cadrul lecțiilor de curs, faptul că elevii din gimnaziu se dovedesc a fi deficitari în ceea ce privește înțelegerea limbajului, căci ei rămân doar la simpla percepție a limbii și nu o transformă în limbaj, deficiență generată și de faptul că digitalizarea societății atrage după sine, în rândul tinerei generații, degradarea limbajului și lipsa educației lingvistice. Chiar dacă aceștia cunosc limba, nu mai reușesc să dea noi sensuri cuvintelor și să pătrundă dincolo de denotativ.

În acest sens trebuie avut în vedere că limbajul nu este asemeni limbii, el nu reprezintă un simplu cumul de lexeme pe care le poți inventaria, el este, în esență, amprenta spiritului unui individ, având seva în ontogeneză. Fie că vorbim de un copil sau de un adult, limbajul se manifestă diferit de la o persoană la alta în funcție de nivelul de cunoașterii al limbii și de disponibilitatea de a trece dincolo de limbă, de articularea unor sunete, limbajul dă plus valoare gândirii. Prin limbaj omul demonstrează instruire și transmite cunoaștere, căci cu și prin limbaj se demonstrează disponibilitatea omului de a cunoaște, de a evolua, de a se depăși pe sine, dar mai ales de a depăși stadiul simplu de vorbitor. Ori, această acceptare a uzității limbajului se poate realiza doar în cadrul orelor de curs, dar mai ales la lecțiile de limba și literatura română, căci este disciplina cu cea mai mare flexibilitate în ceea ce privește valorificarea potențialului expresiv al cuvintelor. Dacă un elev nu reușește să dea sens cuvintelor, atunci nu cred că se mai poate discuta despre dezvoltarea competențelor vizate de noul curriculum.

Literatura de specialitate arată faptul că limbajul este un instrument ce ajută la inter-comunicare și la însușirea informațiilor transmise. Limbajul nu are valoare decât atunci când este perceput așa cum vizează emițătorul, în cazul disciplinelor exacte, sau atunci când prinde sens, în cazul textelor literare. Corelând directivele legislative cu aspectele teoretice asupra limbajului și examinând modelul propus în vederea

susținerii *EN 2021*, dascălul trebuie să-și stabilească strategiile didactice necesare pentru a sprijini elevul în obținerea unui rezultat favorabil la examen.

În acest sens îmi propun să analizez punctual fiecare item din modelul oficial ce vizează utilizarea limbajului literar-artistic și să îl corelez cu indicațiile din barem, astfel încât să pot sublinia importanța dezvoltării limbajului literar-artistic în cadrul orelor de limba și literatura română.

Modelul oficial are trei subiecte ce dezvoltă atât itemi obiectivi, cât și itemi semiobiectivi și subiectivi, după cum voi arăta în cele ce urmează. Sarcinile de la subiectul I au la bază un text nonliterar ce presupun înțelegerea acestuia și parcurgerea a patru itemi obiectivi (exercițiile 1, 2, 3,5) [11], unul semiobiectiv și doi subiectivi.

Exercițiul 4 este un item semiobiectiv ce le solicită elevilor să menționeze tema textului fragmentar dat și să-și justifice opțiunea utilizând două informații din text, de aceea aceștia „*trebuie să fie conștienți că afirmațiile lor sunt valide doar în cazul în care sunt justificate*” [8, p.154]. După părerea mea începând cu această cerință este verificată competența C2 din curriculum și se impune utilizarea limbajului literar pentru a fi atinse exigențele din baremul de evaluare și notare.

Exercițiul 6 este subiectiv, aici fiind necesare competențele C2 și C3, căci se cere explicarea relației dintre ilustrația 2 și textul-suport [10]. Această sarcină presupune o abordare diferită în funcție de capacitatea elevului de a corela informațiile prezentate, de a înțelege un mesaj, dar mai ales de a sistematiza totul în cadrul unui răspuns scris, fiind dată limita de spațiu 50-80 de cuvinte.

Exercițiul 7 al acestui subiect gravitează în jurul capacității elevului de a-și justifica un punct de vedere susținut de un limbaj literar-artistic, căci este nevoit să redacteze un text de 60-100 de cuvinte în care să susțină un punct de vedere, valorificând textul suport. Iată că și în cazul acestei sarcini este necesară cunoașterea limbii și capacitatea învățăcelului de a da sens lexemelor. În ceea ce privește subiectul al II-lea ponderea itemilor obiectivi este mai mare, căci se vizează verificarea capacității de aplicabilitate a noțiunilor de fonetică (exercițiul 1), a celor de morfologie (exercițiile 2, 3, 4, 5) și parțial a celor de sintaxă la exercițiul 6, parțial, căci elevului i se cere să formuleze un îndemn pentru pasionații de lectură sub forma unei fraze alcătuite din două propoziții aflate în raport de coordonare copulativă. Și în acest caz este necesar să se apeleze la expresivitatea limbajului, dar nu trebuie pierdut din vedere aspectul teoretic, și anume utilizarea conjuncției coordonatoare copulative „și” care să lege două propoziții principale ce au verb la modul imperativ (pentru a fi

îndemn). Exercițiul 7 vizează competența C3, întrucât se are în vedere corectarea unui text, eliminând greșelile de punctuație.

Exercițiul 8 apelează la creativitatea elevilor, cerându-le să redacteze un text descriptiv de 40-70 de rânduri, în care să prezinte *Țara de foc* așa cum și-o imaginează fiecare candidat. În acest caz se impune întru totul utilizarea limbajului literar-artistic generat de apariția grupului nominal ce intră în alcătuirea unor epitete descriptive, de sensul conotativ al cuvintelor, dar mai ales de jocurile de cuvinte. Dacă un elev nu reușește să îmbine aceste aspecte, atunci sarcina de lucru nu-și atinge scopul și rezultatul este compromis, căci verbul „a descrie” presupune a surprinde frumusețea și farmecul *Țării de foc*, ce-i drept aceste particularități se vor a fi prezentate așa cum le percepe elevul.

Subiectul al III-lea are un singur item subiectiv ce vizează valorificare competențelor C2, C3, C4 și C5. Li se solicită elevilor să citească cu atenție textul lui Nicolae Labiș „*Bătrânul pădurar*”, li se dau câteva cuvinte-cheie ale textului, trei idei prezente în text și o posibilă semnificație a acestuia, după care sunt solicitați să scrie o compunere de minimum 150 de cuvinte despre iubirea pentru natură, valorificând, atât textul lui N. Labiș, cât și cunoștințele și experiențele personale. Este cel mai complex exercițiu ce are în vedere evaluarea capacității elevilor de a înțelege mesajul unui text literar, de a valorifica pasaje din acesta într-o compoziție proprie și de a corela ideea centrală a textului literar suport cu experiențele personale. Conform baremului de evaluare și notare punctele cheie urmărite în cadrul acestui exercițiu sunt date de prezentarea lumii surprinse în textul beletristic și corelarea ideilor identificate în poezie cu pasaje extrase din textul-suport, interpretarea unei figuri de stil sugestive pentru sarcina trasată (iubirea față de natură) și, nu în ultimul rând, corelarea unor sensuri din text cu o experiență de viață sau cu o idee dintr-o operă literară parcursă anterior examenului. În ceea ce privește ultimul aspect vizat se remarcă necesitatea implementării cultului pentru lectura de plăcere în cadrul populației școlare, ce ajută atât la stimularea creativității, cât și la dezvoltarea limbajului-literar artistic. Dacă până la acest exercițiu ce valorează 30 de puncte din totalul celor 100 de puncte, elevul se putea descurca relativ ușor fără a dovedi disponibilitate de comunicare în manieră a limbajului artistic și fără a avea un cumul variat de lexeme, în acest caz elevul trebuie să depășească barierele de analiza și argumentare a unor opinii. În vederea rezolvării acestei cerințe este nevoie de flexibilitate în exprimare, de ingeniozitate, de spontaneitate, de implicare afectivă în actul creator, de inventivitate în asocierea termenilor pentru a le da o nouă conotație, de exercițiu creator pentru a da candoare scrierii, acesta ar trebui să cunoască faptul

că „*enunțul literar este garantat în materialitatea sa de către comunitatea care îl controlează*” [6, p.194], adică de cel care-l emite, dar totodată și de ce-l care-l receptează.

Noul model de EN dovedește cât de importantă este pentru sistemul educațional românesc dezvoltarea limbajului literar-artistic încă în cadrul ciclului gimnazial, astfel lecțiile de limba și literatura română își confirmă rolul definitiv în crearea de abilități de viață care să sprijine integrarea elevului de azi în societatea de mâine, care să-i dea posibilitatea de a se exprima liber, de a realiza analogii și de a face corelații cu adevărat utile.

După ce acest model a fost prezentat ca fiind oficial, reprezentanții **Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație (ROCNEE)** au venit în 02 noiembrie 2020 cu o nouă variantă de examen care se vrea a fi simplifică pentru a veni în sprijinul elevilor care din martie 2020 au făcut în mare parte ore în regim on-line din cauza contextului pandemic. Structura subiectului este ușor modificată, însă itemii propuși spre rezolvare respectă în mare parte tipologia analizată la modelul din iulie 2020. Și în acest caz sunt necesare competențele C2, C3, C4, C5 care necesită o dezvoltare lingvistică temeinică.

De această dată subiectul are două părți. Prima parte are 16 itemi ce vizează rezolvarea unor sarcini obiective și semiobiective. Primele cinci exerciții au în vedere evaluarea capacității elevilor de a înțelege un text literar și unul nonliterar, ambele fiind la prima vedere. Itemul A6 face trimitere la tiparele textuale, acestea trebuind a fi recunoscute/ identificate pe fragmente de texte date. Itemii A7, 8, 9 sunt semiobiectiv și fac obiectul studiului nostru, și anume necesitatea dezvoltării limbajului-literar artistic, căci la punctul 7 se solicită a realiza asemănarea dintre textul literar dat și cel nonliterar, la punctul 8 emiterea unei opinii legată de problematica textului („*Crezi că prin lectură Petruș participă la expedițiile despre care citește?*” [11]), iar la 9 se cere asocierea textului literar la prima vedere cu un text studiat sau citit ca lectură suplimentară. Aceste sarcini de lucru nu pot fi abordate dacă elevii nu au în spate lecturi suplimentare temeinice și o educație lingvistică. Competențele avute în vedere în aceste cazuri urmăresc tocmai uzitarea unui limbaj expresiv, conotativ și capacitatea elevului de a formula enunțuri pertinente. Exercițiile de la B 1,2,3,4,5,6,7 au în vedere răspunsuri clare, concrete, căci solicită cunoașterea noțiunilor de fonetică, vocabular, sintaxă și morfologie. În acest caz nu este necesară stăpânirea unui limbaj literar artistic.

Subiectul al doilea are ca sarcină de lucru redactarea unei pagini de jurnal, a unei note de călătorie sau a unei compuneri în care trebuie să respecte cerințe

specifice tiparului textual indicat, însă trebuie să integreze un pasaj explicativ, unul descriptiv și a unuia narativ. Acest item are acordate 20 de puncte, dintre care 12 pentru conținut și 8 pentru redactare. În aceste 8 puncte se află și punctajul acordat pentru proprietatea termenilor, indicație ce face trimitere la faptul că elevii trebuie să dovedească o bună cunoaștere a limbii române. Acest item subiectiv valorifică dezvoltarea limbajului literar-artistic și creativitatea elevilor, demonstrând încă odată faptul că este necesară educația lingvistică pe tot parcursul ciclului gimnazial, astfel încât să i se ofere șansa elevului de a fi cât mai expresiv și de a utiliza de aspectele denotative și conotative ale lexemelor.

Așadar, întrebarea mea inițială „*se mai impune în contextul noului curriculum dezvoltarea limbajului literar-artistic în cadrul lecțiilor de limba și literatura română din ciclul gimnazial*” își are răspunsul tocmai în analiza subiectelor sus amintite, fie că discutăm despre varianta inițială a subiectelor, fie că avem în vedere noul model de EN și în competențele vizate de noua programă școlară de limba și literatura română, însă orice dascăl trebuie să urmărească la elevii săi factorii „*subiectivi și obiectivi care duc la realizarea, de către indivizi sau grupuri, a unui produs original și de valoare*” [9, p.17] pentru a-i putea ghida în demersul instructiv-educativ ce are drept scop obținerea unor rezultate mulțumitoare la EN care să îi propulseze spre liceele vizate.

Bibliografie

1. Anexa 2 la ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 3393/28.02.2017. București, 2017, p.32.
2. Butiurca D. Lingvistică și terminologie. Iași: Institutul European, 2015, p. 236.
3. Coșeriu E. Introducere în lingvistică. Cluj: Editura Echinox, 1999, p. 142.
4. Cristea S. Metodologia instruirii în cadrul procesului de învățământ. (vol. 10) București: Editura Didactica Publishing House, 2018, p. 172.
5. Ilie E. Didactica limbii și literaturii române. Iași: Polirom, 2014, p. 327.
6. Maingueneau D. Discursul literar. Iași: Institutul European, 2007, p. 304.
7. Pîslaru V. Educația literar- artistică a elevilor. Chișinău: Lumina, 1991, p.117.
8. Marzano R. J. Arta și știința predării. București: Editura Trei, 2015, p. 365.
9. Roșca A. Creativitatea generală și specifică. București: Academiei, 1981.

Siteografie

1. <https://www.rocnee.eu/>, accesat 22.07.2020, ora 22:19
2. <http://subiecte.edu.ro/2021/evaluarenationala/modeledesubiecte/> [accesat la 28 ianuarie 2021].

O PUNTE DE SOLIDARITATE
PRIN RELEVANȚA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL

Ludmila GUȚU, profesoară de limba engleză, g.d. II

Elena MAGU, profesoară de limba engleză, g.d. I

Instituția Publică Liceul Teoretic ”Constantin Negruzzi”, Chișinău

*„Parteneriatul nu este o postură, ci un proces – un proces continuu,
care crește în fiecare an pe măsură ce ne dedicăm sarcinilor comune.”*

John F. Kennedy

Argument. Parteneriatele sunt necesare pentru a obține performanțe educaționale ridicate pentru toți actorii educaționali – indiferent de sex, statut social, structura familiei sau grupul etnic – ce susțin că școlile ar putea depăși efectele precum neglijența și inechitățile în rândul elevilor prin dezvoltarea conexiunilor cu comunitatea, profesorii și colegii lor [1].

Parteneriatele de succes sunt ca o stradă cu două sensuri, unde toate părțile realizează că au ceva de învățat. Găsirea partenerilor și construirea alianțelor este o modalitate bună de a împărtăși resurse...[2]. În ”Alice în Țara Minunilor” regele îi spune Alicei: ”Începe cu începutul, apoi continuă să mergi până la final, apoi oprește-te”, deci aceste cuvinte pot cu siguranță descrie parcurgerea pașilor unui parteneriat. Deopotrivă, parteneriatul educațional este o atitudine abordată în sprijinul dezvoltării societății prin prisma educativă și presupune participare la o acțiune de învățare comună, interacțiuni constructive acceptate de către toți partenerii, comunicare eficientă între participanți, acțiuni comune cu respectarea rolului fiecărui participant și interrelaționare. [3].

Demararea oricărui proiect pornește de la prevederile Idealului Educațional, prevăzut în Codul Educației al Republicii Moldova și anume art. 6, care evidențiază eminența formării unei personalități cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competente, dar să fie deschisă spre dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate [4].

Orice proiect educațional prevede o schimbare și soluționarea unor probleme complexe, iar schimbarea în sine poate viza atât obiectul proiectului, cât și subiectul – elevii și părinții implicați. Evidențiem că, în cazul elevilor, interversiunea ar consta în înzestrarea cu noi valori și dezvoltarea de aptitudini, comportamente și spirit de echipă.

Relevanța parteneriatelor educaționale, oferă plus valoare chiar din faza inițială, bazându-se pe premisa că educația de calitate presupune aplicarea diversității prin abordarea diferențiată și prin inițierea unor proiecte în derularea cărora să fie

implicați: elevi, profesori de diferite specialități, alți parteneri educaționali – părinții, societatea civilă și comunitatea etc.. **Punctul forte** îl reprezintă implicarea cât mai activă a celor angrenați în activități specifice aceleiași tematici comune la nivel de parteneriat [5].

Managementul de proiect se definește prin aplicarea cunoștințelor, abilităților, instrumentelor și tehnicilor intru proiectarea activității de realizare a obiectivelor [6]. Or, coordonatorii unui proiect trebuie negreșit să se focuseze pe **etapele** de desfășurare ale parteneriatului, care vin să motiveze și antreneze membrii săi prin inedit și relevanță, căci „*Un proiect educațional reușit include un caracter realist, complex, colectiv, unic, cuantificabil, multistadial și localizare bine determinată în timp și spațiu*” după cum susține doctorul habilitat, profesorul universitar, dna V. Goras-Postica.

Prin urmare, în perioada octombrie-noiembrie 2020, Instituția Publică Liceul Teoretic ”Constantin Negruzzi”, mun. Chișinău Republica Moldova, în parteneriat cu Liceul Teoretic ”Pavel Dan”, Câmpia Turzii jud. Cluj, România, s-au alăturat *Săptămânii Educației Globale* aflată la ediția a XXII-a, cu genericul: „**ESTE LUMEA NOASTRĂ! SĂ ACȚIONĂM ÎMPREUNĂ!**”.

Săptămâna Educației Globale este o **inițiativă** de creștere a gradului de conștientizare a rolului nostru de cetățeni într-o lume globalizată, iar acțiunile din această perioadă, pun în evidență respectul pentru diversitate, abilități de comunicare interculturală, o mai bună înțelegere a cauzelor și efectelor problemelor majore cu care se confruntă lumea. GEW 2020 | ”It’s our world, let’s take action together!”, Global Education Week este un proiect al Centrului Nord-Sud al Consiliului Europei, implementat în colaborare cu organizațiile partenerilor care sunt membri ai Global Education Network.

Este oportun de evidențiat pașii de implementare a proiectului-parteneriat.

- ✓ Identificarea problemei conexe ca o inițiativă locală de creștere a gradului de conștientizare și facilitarea regândirii lumii noastre împreună, folosind Educația Globală ca instrument de solidaritate și schimbare.
- ✓ Setarea obiectivelor generale **SMART**:
 - S** Crearea unui program bine organizat de informare și antrenare a celor implicați;
 - M** Antrenarea tuturor în activități de sprijin informativ pe parcursul perioadei de desfășurare;
 - A** Implicarea staff-ului experimentat, pentru a oferi instruirea online și a desfășura ateliere de formare;

R Promovarea parteneriatului pe site-ul instituțiilor, mass-media, facebook (cu acordul semnat de către părinții elevilor implicați);

T Organizarea activităților on-line programate și preconizate pentru perioada 19.10 – 13.12.2020.

A1 – Procesarea prezentărilor de tip text – / PowerPoint, Prezi/, destinate atelierului de formare;

A2 – Crearea și editarea imaginilor – /Canva, FlyerMaker, Poster Maker, Pictochart/, drept produs al atelierului de formare și informare;

A3 – Elaborarea de prezentări electronice ce conțin texte, imagini și fișiere multimedia – /My Movie, Inshot/ – un vernisaj expozițional al tuturor produselor generate în cadrul proiectului;

A4 – Colectarea impresiilor și opiniilor despre experiența acumulată prin implicare și colaborare în cadrul proiectului – /Google.docs, Typeforms/

- ✓ Respectarea etapelor de implementare a proiectului care au fost integrate în Diagrama Gantt, cea din urma fiind de mare ajutor la monitorizarea etapizată a tuturor celor propuse (fig. 1).

Obiective	Etapă	Subetapă	Durată	Săptămâna							
				1	2	3	4	5	6	7	
O1 - Crearea unui program bine organizat de informare și antrenare a celor implicați;	E1 Salutul Virtual	sE1 - Identificarea numelui și titlului echipei	19-23.10.2020	■							
		sE2 - Crearea posterului	26-30.10.2020	■							
O2 Antrenarea în activități de sprijin informativ pe parcursul perioadei de desfășurare;	E2 Prima întâlnire virtuală	sE3 - Welcome to the Partnership	04.11.2020		■						
		sE4 - Workshop: "Digital Competency in Formal and Nonformal Education"	06.11.2020			■					
O3 Implicarea staff-ului experimental întru a oferi instruirea online și desfășurarea atelierelor de formare;	E3 Cercetarea (Cercetarea aplicațiilor menite să optimizeze activitățile de învățare în perioada pandemică)	sE5 - Publicarea articolului în ziarul Turda News, Câmpia Turzii (Cluj), România	09-13.11.2020				■				
		sE6 - Promovarea proiectului pe site-ul liceului	09-13.11.2020					■			
O4 Promovarea parteneriatului pe site-ul liceului, mass-media, facebook, cu acordul în scris al părinților, elevilor implicați;	E4 Acțiune în baza cercetării	sE7 - Promovarea proiectului pe facebook	09-13.11.2020					■			
		sE8 - Procesarea documentelor de tip text- PowerPoint, Prezi	16-20.11.2020						■		
O5 Organizarea activităților online programate, preconizate pentru perioada derulării proiectului.	E5 Colaborare	sE9 - Crearea și editarea imaginilor – Canva, FlyerMaker, Poster Maker, Pictochart	Pe toată durata proiectului						■		
		sE10 - Elaborarea de prezentări electronice interactive. Google.docs, Typeforms	01-12.12.2020							■	
		sE11 - Elaborarea de prezentări electronice ce conțin texte, imagini și fișiere multimedia - MyMovie, Inshot	Pe toată durata proiectului								■

Fig. 1. Planificarea etapizată a proiectului după diagrama Gantt

Instituția Publică Liceul Teoretic „Constantin Negruzzi” și-a propus să **contribuie**, alături de parteneri din România, „**la o lume mai durabilă și mai echitabilă**” prin intermediul proiectului internațional „Building together a bridge over pandemic”. **Scopul** proiectului a fost de a regândi, de a construi împreună – elevi, profesori și părinți – o punte de solidaritate asupra pandemiei și de a explora noi modalități de educație bazate pe competențe digitale.

Grupul țintă al proiectului "Building together a bridge over pandemic" îl constituie elevii claselor a IX-a A, B și C, Liceul Teoretic "Pavel Dan" și liceenii claselor a IX-a A și a X-a A, Instituția Publică Liceul Teoretic „Constantin Negruzzi”.

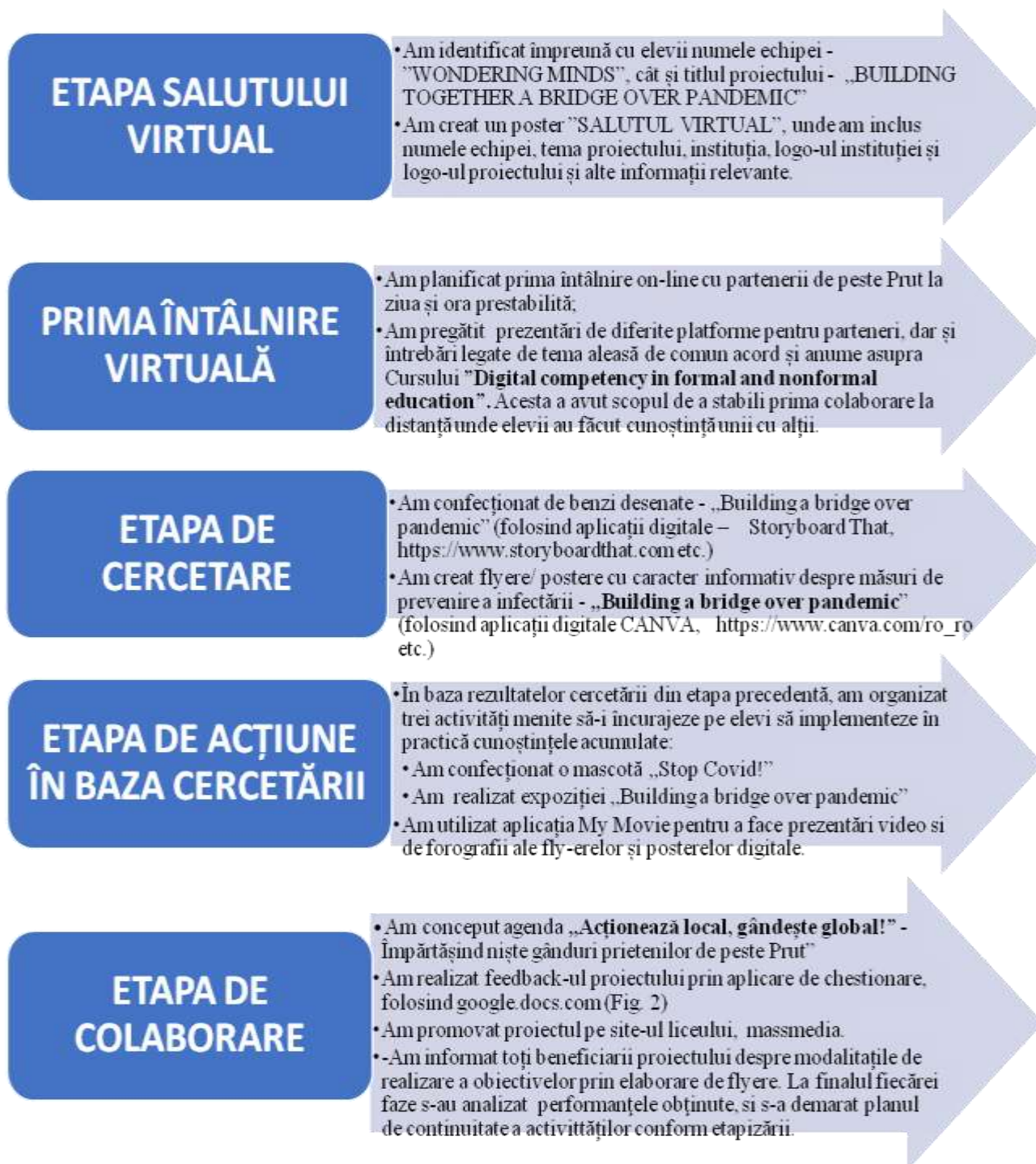


Fig. 2. Conținutul etapelor proiectului

Activitățile proiectului "Building together a bridge over pandemic", care s-au desfășurat pe parcursul *Săptămânii Educației Globale* și prelungite până la finalizarea etapelor de proiect, intenționau să promoveze măsurile de prevenire și protecție împotriva virusului COVID-19 prin diverse modalități:

- confecționarea de benzi desenate/flyere/postere – ”Building a bridge over pandemic” (folosind aplicații digitale – Storyboard That, Manga Studio, AdobeSpark, Canva etc.),
- confecționarea unei mascote ”Stop Covid!”,
- realizarea agendei „Acționează local, gândește global!” – care reprezintă gânduri transmise prietenilor de peste Prut – /Padlet, Mentimeter/.

Drept urmare, efortul comun depus în parcurgerea și realizarea tuturor activităților vine să dezvolte competențele digitale selectate din *Standardele de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal* [7].

Aplicațiile digitale – Storyboard That, Canva, Manga Studio, AdobeSpark, Padlet etc. – la care elevii au făcut apel în realizarea activităților proiectului, vor deveni o componentă cheie a efortului ”solidar” de a comunica, de a colabora și de a învăța în acest moment care va rămâne în istorie drept un document al vremurilor tumultuoase, pandemice. Or, utilizarea instrumentelor web în cadrul parteneriatului oferă un șir de oportunități de realizare a diferitor tipuri de învățare prin intermediul achiziției, discuției, investigației, practicii, colaborării și producerii, care fiind combinate, duc la asigurarea celui mai bun mediu de învățare [7, p.1].

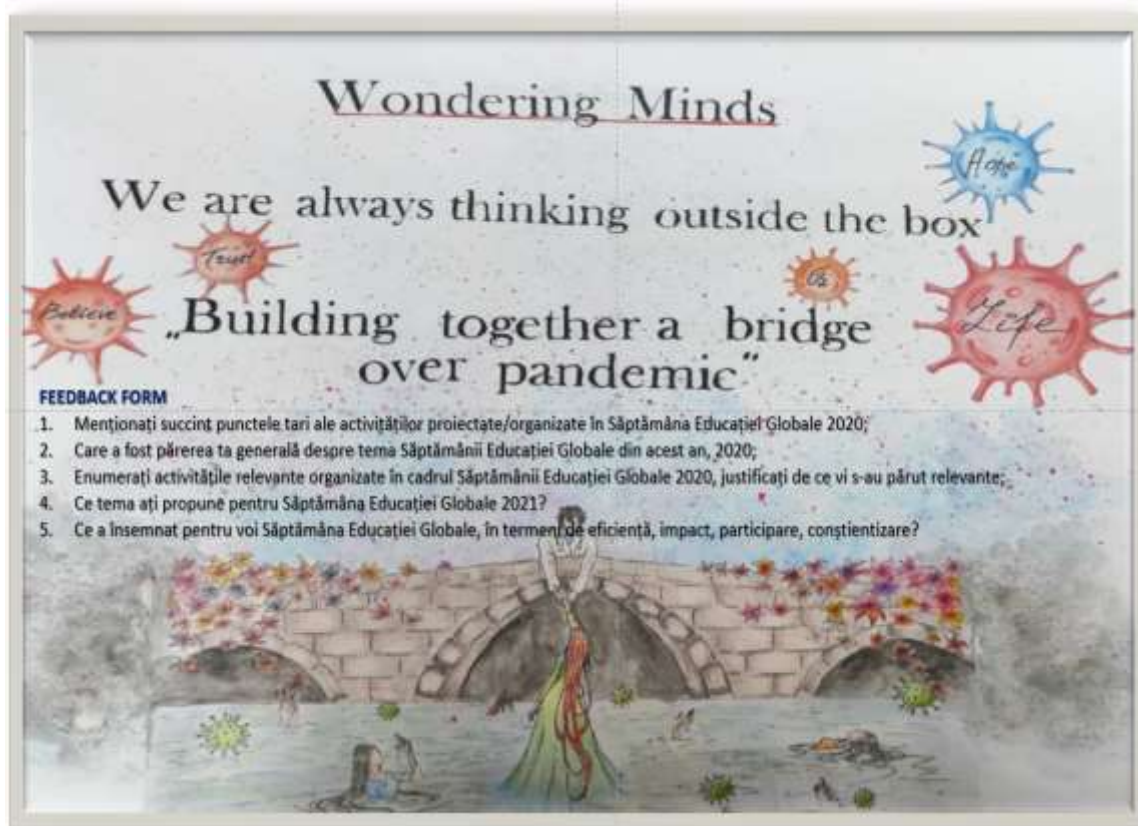


Fig. 3. Etapa de feedback a proiectului

În concluzie afirmăm că noi putem excela rapid și eficient doar conlucrând cu alții, or proiectul de parteneriat rămâne a fi o modalitate modernă și complexă de învățare-evaluare, explorând toate formele de organizare a activităților – individual, perechi, grupe, frontal – echipele participante devenind o comunitate de învățare, în care fiecare contribuie atât la propria formare, cât și la procesul de învățare colectiv. Iar învățarea bazată pe proiect este o abordare instrucțională care angajează elevii într-o investigație bazată pe cooperare-comunicare-colaborare [8].

Bibliografie

1. <https://rb.gy/u49pii> Berliner și Biddle 1995, (vizitat: 13.11.2020).
2. Hargreaves and Fullan What's Worth Fighting for Out There?, 1998.
3. https://concursurilecomper.ro/rip/2014/martie2014/76-TrifGreta-Rolul_proiecte_lor.pdf (vizitat: 13.11.2020).
4. Codul Educației al republicii Moldova Nr. 152 din 17.07.2014.
5. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educație. București: Aramis Print, 2004, cap. 2.
6. Petersen Ch. The Practical Guide to Project Management. Bookboon.com, 2013.
7. Standardele de competențe digitale ale elevilor din ciclul primar, gimnazial și liceal, Chișinău, 2015.
8. Educația Digitală. <http://profesor.md/clasa-i-educatia-digitala-manual-scrach/>

MODALITĂȚI DE ÎNVĂȚARE A ARGOULUI ÎN CLASELE GIMNAZIALE

Tatiana HAREA, învățătoare

Liceul Teoretic *Țibirica*, Călărași,

Natalia STRATAN, doctor în filologie, conferențiar universitar

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Este cunoscut faptul că în toate sistemele educaționale curriculumul parcurge un proces de actualizare sau de reformă, în funcție de natura și amploarea schimbărilor urmărite.

Curriculumul la disciplina *Limba și literatura română*, alături de manualul școlar, ghidul metodologic, softurile educaționale etc. face parte din ansamblul de produse/ documente curriculare și reprezintă o componentă esențială a *Curriculumului Național*.

Elaborat în conformitate cu prevederile Codului Educației al Republicii Moldova (2014), Cadrului de referință al Curriculumului Național (2017), Curriculumului de bază: sistem de competențe pentru învățământul general (2018), dar și cu Recomandările Parlamentului European și ale Consiliului Uniunii Europene, privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (Bruxelles, 2018), Curriculumul la disciplina *Limba și literatura română* reprezintă un document reglator, care are în vedere prezentarea interconexă a demersurilor conceptuale, teleologice, conținutale și metodologice, accentul fiind pus pe sistemul de competențe ca un nou cadru de referință al finalităților educațional [3, p. 2].

„*Curriculumul la disciplina Limba și literatura română* promovează o viziune nouă asupra însușirii limbii și literaturii române de către elevi. Modelul de organizare și desfășurare (proiectare, evaluare) a noii viziuni privind parcursul didactic în învățarea limbii și literaturii romane este numit „comunicativ-funcțional”. Întregul demers face parte din „reforma curriculară”, care centrează procesul didactic pe conceptul de curriculum. Prin curriculum, în sens larg se înțelege, „ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar”, iar în sens restrâns, un „ansamblu al acelor documente școlare de tip reglator, în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului” [7]. Totodată, orientează cadrul didactic spre organizarea procesului de predare-învățare-

evaluare în baza unităților de învățare (unități de competențe – unități de conținuturi – activități de învățare) [3, p. 7].

Dacă privim trama educațională a elevului care vine din ciclul primar, cu anumite competențe formate, ne dăm seama că studiul limbii și literaturii române, în gimnaziu, îi va dezvolta competențele de comunicare și lectorale, iar gradul de dezvoltare a acestora va varia de la un an la altul. Elevul își va completa vocabularul activ, va asimila termenii inerenți demersului analitic, va citi și va comenta/interpreta numeroase texte literare și nonliterare. Totodată, achizițiile de vocabular și de lecturi nu se vor limita doar la orele de limbă și literatură română (și istoria, și matematica, și științele contribuie la aceste achiziții), nici nu se încheie la orele de studiu instituționalizat. În acest cadru, asimilarea unor tehnici de muncă intelectuală, aplicate la orice oră, creează premisele pentru formarea și dezvoltarea competenței *de a învăța să înveți*.

Funcțiile curriculumului vizează activitățile de predare-învățare-evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru formarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual [3, p. 7].

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

Este cunoscut faptul că „statutul și specificul didacticii limbii și literaturii române decurg din importanța socio-culturală a limbii și literaturii și, mai ales, din dubla valență a limbii materne în școală: cod lingvistic și disciplină de învățământ vizând statutul școlarului ca vorbitor în formare, obiect active al ambianței lingvistice școlare și al didacticii limbii, în special” [8].

Limba română este o disciplină importantă, deoarece pe cunoașterea ei se sprijină însușirea tuturor cunoștințelor, ea constituie pentru oameni modul specific de reflectare a realității, materialul obișnuit și propriu pentru concretizarea gândurilor și sentimentelor, principalul mijloc de comunicare, de influențare și coordonare a acțiunilor, relațiilor și manifestărilor lor, cel mai prețios instrument al cunoașterii. De aceea limba poate fi considerată ca unul dintre cei mai importanți factori de coeziune, de dezvoltare spirituală, și progres social.

Se afirmă că „Lecția este o unitate de acțiune didactică ce tinde în mod deliberat către un anumit scop, în condiții bine delimitate, cu ajutorul unor mijloace adecvate

pentru a ajunge de la condițiile existente la condiții corespunzătoare scopului urmărit. Pentru cei mai mulți cercetători și practicieni ai școlii, lecția se constituie ca fiind cea mai de jos unitate didactică „celula” ce stă la baza edificiului – întregului proces de învățământ, o celulă care încorporează în sine toate elementele și atributele instrucției școlare. Este considerată nu o calitate fixă și statică, dar ceva care se modifică, mai mult sau mai puțin lent, dar sigur, urmând transformările de ansamblu ale procesului de învățământ pe care îl reprezintă” [8].

În virtutea acestei opinii, este evident că lecția nu există decât în funcție de anumite obiective specifice învățământului, de un anumit conținut logic structurat (deviat din programa unei discipline) și o anumită procesualitate controlată de profesor, strict delimitată în timp și realizată într-o ambianță psihosocială determinată – clasa de elevi – precum și într-un anumit context fizic, în sens tradițional – sala de clasa, în sens modern – laboratorul, cabinetul de studiu, atelierul, terenul de experimentare.

Conform aserțiunii lui Ioan Cerghit în *Perfecționarea lecției în școala modernă*, lecția este „forma de organizare a procesului de învățământ în care se desfășoară activitatea de învățare a clasei de elevi sub conducerea învățătorului sau profesorului. Ea oferă condiții corespunzătoare pentru aplicarea unor mijloace, metode și procedee variate în vederea însușirii nemijlocite de către elevi a unui sistem de cunoștințe de bază și a dezvoltării capacităților de cunoaștere” [2, p. 62].

Ca formă de organizare a procesului de învățământ, *lecția* este constituită dintr-o succesiune de secvențe ce se desfășoară într-o unitate de timp, în care se asigură coordonarea între activitatea de predare și cea de învățare, în vederea realizării obiectivelor instructiv-educative.

Alegerea strategiei didactice se face sub triplul înțeles al cuvântului:

- a) ca adoptare a unui mod de abordare a învățării (prin problematizarea euristică, algoritmizată);
- b) ca opțiune a unui mod de combinare a metodelor, procedeelelor, mijloacelor de învățământ, formelor de organizare a elevilor;
- c) ca mod de programare (selectare, ordonare și ierarhizare) într-o succesiune optimă a fazelor și etapelor (evenimentelor) proprii procesului de desfășurare a lecției date, cu delimitarea timpului și respectarea unor principii și reguli didactice [2, p. 62].

În cele ce urmează vom propune câteva metode ce le vom putea folosi la predarea *Argoului* în ciclul gimnazial.

Una dintre metodele îndrăgite de elevi este **Problematizarea**. Prin specificul ei *problematizarea* „se întemeiază pe crearea unor situații conflictuale (un dezacord între vechile cunoștințe ale elevilor și cerințele impuse de rezolvare a problemei, între modul de rezolvare, posibil din punct de vedere teoretic, și imposibilitatea de rezolvare practică, necesitatea de a aplica în condiții noi cunoștințele asimilate anterior, de a alege din cunoștințele pe care elevul le posedă doar pe acelea care îi vor servi la rezolvarea problemei, de a depune un efort de gândire pentru organizarea cunoștințelor într-o formulă sintetizatoare), care conduc gândirea elevilor din descoperire în descriere până la epuizarea conținutului unei teme” [2, p. 95].

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

Constantin Șchiopu în *Metodica predării literaturii române* menționează că „întrebarea-problemă, poate fi cu și fără variante de rezolvare. În situația în care elevii întâmpină anumite dificultăți în soluționarea sarcinii, este recomandabil să se recurgă la întrebarea-problemă cu variante de răspuns” [5, p.70].

În cazul nostru vom acorda o întrebare importantă pentru toți vorbitorii: *Prin ce se deosebește argoul de jargon?*

Metoda PRES – ajută elevii să-și exprime opinia cu privire la problema abordării argoului în *Groapa* de E. Barbu, le dezvoltă capacitatea de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea celor patru pași, aceștia fiind scriși din timp pe un poster:

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

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

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

S- Faceți un rezumat (**sumar**) al punctului vostru de vedere [5, p. 71].

Metoda exercițiului rămâne în continuare eficientă contribuind la automatizarea lexicului, sub formă de exerciții în care se includ cuvintele noi.

Schema de asemenea este utilă profesorului, folosită în momentul dirijării învățării, a structurării conceptelor, iar elevii sunt cei care completează schema cu exemple edificatoare.

Astfel pentru îmbogățirea vocabularului ași propune următorul algoritm:

➤ reține cuvântul neînțeles;

- concretizează cu ajutorul dicționarului conținutul lui semantic;
- alcătuiește cu el îmbinări de cuvinte;
- încadrează cuvântul în enunțuri.

Această activitate constituie un prilej de a îmbogăți vocabularul și implicit sfera de cunoștințe și reprezentări ale elevilor. În explicarea cuvintelor și expresiilor necunoscute trebuie să se țină seama de câțiva factori: numărul și importanța lor pentru înțelegerea textului; activizarea elevilor în procesul de explicare (prin utilizarea dicționarelor); introducerea cuvintelor și expresiilor în vocabularul activ al elevilor. În funcție de numărul și importanța cuvintelor necunoscute în cadrul textului, acestea se explică fie în cadrul activităților pregătitoare, fie ca urmare a lecturii pe fragmente. Este important ca aceste cuvinte noi să fie notate la tablă de către profesor și în caiete de elevi. Explicațiile pot fi făcute de profesor sau elevi cu ajutorul dicționarelor, al glosarelor etc.. De asemenea conversația este folosită pentru a-l conduce pe elev, printr-o serie de întrebări, la descoperirea cuvintelor noi.

Diagrama Venn. Se cere elevilor să facă o reprezentare grafică a doua obiecte prin ceea ce au asemănător și diferit. În locul unde se suprapun cele două cercuri, aceștia vor vizualiza partea comună, adică asemănările dintre cele două cazuri și vor evidenția în spațiile libere elementele specifice.

De exemplu: Prin ce se aseamănă și prin ce se deosebesc argourile și cuvintele de jargon?

Explozia stelară (Starbursting) asemănătoare brainstorming-ului, constă în generarea întrebărilor care conduc la formularea unor întrebări (pe grupe), este o metodă de învățare activă care duce la stimularea creativității. Începe din centrul conceptului și se împrăștie în afară, formulând întrebări.

Cum se procedează: Se scrie ideea sau problema pe o foaie de hârtie și se înșiră cât mai multe întrebări care au legătură cu aceasta. Un bun punct de plecare îl constituie cele de tipul: *Ce?*, *Cine?*, *Unde?*, *De ce?*, *Când?*. Lista de întrebări inițiale poate genera altele, neașteptate, care cer și o mai mare concentrare.

Exemplu: *Argourile*

Cine le folosește? *Ce* sunt? *Unde* se folosesc? *De ce* nu se utilizează în vorbirea literară? *Când* sunt utilizate?

Scopul metodei este de a obține cât mai multe întrebări și cât mai multe conexiuni între concepte. Organizată în grup, stimulează crearea de întrebări la întrebări, așa cum brainstormingul dezvoltă construcția de idei pe idei.

Din numărul metodelor prezentate și din descrierile acestora reiese că există multiple modalități de a dinamiza procesul de învățare. Din observațiile făcute și din

propria experiență constat că este bine să cunoaștem și să punem în aplicare un număr mare de metode didactice. Predarea interactivă le îmbogățește elevilor orizontul de cultură, prezentând evenimente din existența universului, le dezvoltă gândirea și imaginația, capacitatea de comunicare și de muncă în echipă.

Bibliografie

1. Bojin A. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura didactică și pedagogică, 1998.
2. Cerghit I. Perfecționarea lecției în școala modernă. București: Editura Didactica și Pedagogica, 1983.
3. Curriculum național la Limba și literatura română. Clasele a V-a – a IX-a. Chișinău, 2020 (https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_lit_romana_sc_nat_gimnaziu.pdf).
4. Drăguleț M. Problematizarea și valoarea ei formativă. În: Revista de pedagogie, nr. 4, 1970.
5. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău: Combinatul poligrafic, 2009.
6. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/LOCUL-SI-ROLUL-LIMBII-ROMANE-I64648.php>
7. <http://www.scriub.com/profesor-scoala/STRATEGII-DIDACTICE-UTILIZATE-34613.php>
8. <https://ru.scribd.com/doc/315446185/Suport-Curs-Metodica-Predarii-Limbii-Si-Literaturii-Romane>

**EXERCİTIU DE IMAGOLOGIE LITERARĂ: NOI ȘI CEILALȚI
ÎN ROMANUL MARA DE IOAN SLAVICI**

Elisaveta IOVU, doctor în filologie

I.P.L.T. „Mihai Eminescu”, Strășeni

Distincția de bază dintre identitate și alteritate, ca punct de pornire al romanului *Mara* de Ioan Slavici, este determinată de emiterea unor judecăți ale scriitorului român despre unele popoare din Occident. Cunoaștem că alteritatea ajută la definirea identității, ca fiind contrastul propriei imagini, idei, experiențe. Prin urmare, românul este reprezentat prin „Noi”, iar străinul reprezintă „Celălalt” din punctul de vedere al autorului. Raportul dintre Eu și Celălalt, dintre autohton și străin se explică printr-un joc al alterităților și al poziționărilor pe procesul de superioritate și inferioritate. Acest aspect ține de domeniul imagologiei, disciplină tânără în cadrul științelor umaniste.

Romanul *Mara* de Ioan Slavici se înscrie perfect în șirul textelor imagotipice [3, p. 84], datorită inventarului de imagini pe care le oferă autorul asupra poporului român, dar și ceea ce constituie alteritatea, Celălalt, ca personaj literar. În acest context, propunem o altfel de abordare a romanului *Mara*, chestionat prin grila metodologică a imagologiei literare. Astfel opera este analizată prin următoarele aspecte: date generale despre autor și operă, temele și motivele literare imagotipice, imagotipurile create de cultura observatoare asupra culturii observate, caracterizarea personajului, impactul alterității asupra naratarului etc. [2, pp. 121-122].

Ioan Slavici este de naționalitate român, prin urmare cunoaște de aproape propria lui identitate și în acest context o reprezintă atât prin imagotipuri pozitive, cât și negative. Născut la 18 ianuarie 1848 în comuna Șiria, lângă Arad, apoi datorită studiilor, atât din țară, cât și peste hotarele ei, autorul își îmbogățește inventarul imagotipic asupra identității și alterității.

În ceea ce privește alteritatea pentru autorul român, i-ar fi putut întâlni, fie în România, fie în timpul studiilor, călătoriilor la Budapesta sau Viena. Influențat de viața satului ardelean (transilvănean), autorul contribuie inevitabil la imaginarul colectiv românesc. Intrând în contact direct și indirect cu alteritatea (străinul), încă din anii copilăriei, deoarece a deprins maghiara de la copii de joacă, iar germana o învață cu un profesor și ulterior îi întâlnește, cel mai probabil, în călătoria sa la Viena „orașul cel mare și zgomotos” [4, p. 204].

Din punctul de vedere al imagologiei, romanul *Mara* oferă imaginea românului și a României din Ardeal de la sfârșitul sec. al XIX-lea. Prin urmare, tema centrală a

romanului este identitatea reprezentată de Mara și copiii ei (Persida și Trică). În plan secund, apare alteritatea, care ia dimensiunile unor popoare tot din Europa, însă comportă trăsături diferite față de primele personaje ale identității. Ei sunt Străini, sunt Ceilalți: germanii (familia Hubăr), sârbii (familia Claici), ungurii (Bandy) etc.

Popoarele din Europa sunt clasificate după o gradație de importanță, care depinde în mare parte de imaginea (imagologia) lor în contextul european. Această imagine a fiecărui popor în parte poate varia în sus sau în jos și, în funcție de rolul jucat în istoria poporului, acestea emit judecăți despre alte popoare.

Cercetătorul german Klaus Heitman consideră că: „de treapta pe care o ocupă în scara de importanță și de gradul de interes al națiunii X față de națiunea Y, depinde cât de revelatoare și de diversă poate fi imaginea celui dintâi în conștiința celui din urmă” [1, p. 43]. Prin urmare, aceste teme fundamentale pentru imagologie, identitate și alteritate, vor fi abordate concomitent în romanul *Mara*, din considerentul că imagotipurile nu pot exista practic fără relația complexă și dialogică dintre „unii și alții”, pentru că nu există abordare imagologică a „unora” fără privirea „celorlalți”.

Românul ca personaj literar și România ca locul desfășurării acțiunii nu prea s-au bucurat de o imagine pozitivă de-a lungul timpului. În acest context apare balcanismul, ca motiv literar, care se manifestă prin plasarea românului într-o relație de inferioritate față de alte spații ale culturii europene, cum ar fi, de exemplu, germanul din inima Occidentului. Destinul poporului român marcat de convulsii și stăpâniri străine s-a aflat mereu la granița culturii europene, la granița dintre centru și periferie, dintre superior și inferior. Prin urmare, romanul lui Slavici vine încă o dată să contureze în imagini vii raportul dintre centrul Occidentului și periferia lui.

Alteritatea abordată dintr-o altă perspectivă se pretează la tot mai multe interpretări și denaturări. Discutând pe marginea familiei Hubăr, autorul vehiculează cu stereotipuri: „nemți bețivi se ceartă ca niște orbeți” [4, p. 147]. Băutura este viciul dominant al germanilor, o slăbiciune inevitabilă asociată națiunilor din nordul Europei. Acest imagotip (stereotip) circulă prin operele literare încă din Evul Mediu, odată cu apariția în prima jumătate a secolului VIII-lea a lui *Völkertafel* („Tabloul Popoarelor”) [5, p. 27], în care germanul este prezentat în maniere ca fiind „generos”, continuând cu trăsăturile de caracter și de personalitate „foarte bun”, „destul de bun”, intelect și temperament „responsabil”, „înțelegător” și „imitativ”, apoi se trec în revistă viciile caracteristice națiunii date: „risipitor”, având ca plăcere și la distracții „băutura”, iar moartea și-o sfârșesc „în vin”. Însă, la rubrica: *Compararea națiunii cu un animal*, germanul este asemenea unui „leu”. După cum observăm că un șir de imagotipuri sunt preluate și de autorul român și reprezentate pe larg în roman.

Structura alterității nu reprezintă altceva decât o structură de minciuni, banalități sau mituri despre Celălalt. Se consideră, pur și simplu, că imagotipurile „reale”, „adevărate” s-ar risipi în bezna timpului. Tocmai din această privință, se consideră mai valoros ceea ce spun autorii în calitate de semn al puterii, decât discursul veridic al alterității. În acest context alteritatea nu reprezintă doar o fantezie superficială a românului, ci un corpus de teorii și practici, fie formulate de autor, fie auzite și transmise mai departe.

Jocul alterităților, bazat pe procesul de superioritate și inferioritate, apare nemijlocit în roman. Poporul român, inferior germanilor este nuanțat în câteva cazuri.

De exemplu, lui Bocioacă „îi părea peste putință ca gândul unei fete ca Persida să nu se înalțe mai sus decât până la feciorul lui Hubăr” [4, p. 138].

Totodată, Familia Hubăr (Anton Hubăr, Hubăroaia și Națl) este bogată, iar capul familiei este caracterizat prin următoarele imagotipuri pozitive: „economul orașului”, „prieten bun al tuturor beamterilor”, „măcelar”, „vienez harnic și chefliu”, „iute la fire”, „bogat”, „om cu multă chibzuială”, „om bălan”, „neamț din Viena”, „la mare cinste, casa lor era pusă în rândul celor de frunte”. Culoarea albă a pielii, bogăția și numele de neamț îl ridică la un nivel mai superior, decât cultura/ țara în care locuia.

Punând în relief personajul Celălalt, autorul construiește diferențe dintre „El” și personajele identității. Prin urmare, deși, Hubăr a trăit 26 de ani pe tărâm românesc, la Lipova: „simțea că tot străin a rămas între străini” [2, p. 152], sau prin afirmația Marei, când se gândea la relația dintre Persida și Națl: „neam de neamul meu nu și-a spurcat sângele”. Personajul Celălalt nu poate să se identifice cu o altă cultură, dacă nu aparține pe drept cuvânt la cultura dată, tocmai din considerentul că identitatea este, într-o largă măsură, moștenire și memorie, ea se bazează pe valorile și miturile fondatoare.

Portretul fizic și moral a lui Națl scot în evidență unele aspecte demne de o cultură civilizată din Occident, în comparație cu o cultură de la periferia acestuia. Națl este permanent cu „șorțul curat” [4, p. 110], este „deștept și harnic”, un „măcelar de la Lipova”, „la înfățișare, om plăpând [...]. Om de vreo douăzeci și unu de ani, cu mustață puțină, cu obrajii rumeni, cu șorțul curat. Oarecum rușinos, el semăna mai mult a cofetar decât a măcelar” [4, p. 32]. Curățenia fiind o calitate asociată mai mult popoarelor civilizate, superioare. De partea opusă se află copii români, reprezentați mai mult de Trică, feciorul Marei: „zdrențăroși, desculți, nepieptănați și nespălați”.

Autorul nu întârzie să caracterizeze personajul Celălalt și prin imagotipuri negative. Dacă cele pozitive se referă la statutul germanului de om civilizată, bogat, alb, cele negative se referă la comportamentul acestuia în diferite situații, cum ar fi:

„rigiditate în familie”, sau că Hubăr „petrecea toată ziua la casa orașului, la cazinou, ori jucând cărți cu popa și cu directorul de la Steueramt” [4, p. 30]. Nici feciorul său nu se bucură de un portret mai luminos: „neamțul mănâncă și bea, pierde zilele și petrece nopțile în joc de cărți” [4, p. 235], sau în alt context unde Națl „îndârjit” e prezentat ca fiind „mereu supărat și iar a început să joace cărți, ba se îmbată câteodată” [4, p. 262]. Autorul, la un moment dat, menționează că personajele sale sunt conștiente despre viciile lor. Un exemplu elocvent este prezentat în afirmația lui Națl despre tatăl său, Hubăr: „tata ca mine: un om fără de inimă”.

Omul de la periferie este pus de fiecare dată într-o relație cu cel de la centru, unul este inferior, altul este superior. Examinarea imaginativă a Centrului occidental s-a fundamentat în romanul *Mara* pe o conștiință română/ occidentală, din a cărei centralitate necontestată se naște o lume periferică pe baza unei logici detaliate, guvernate atât de realitatea empirică, cât și de un ansamblu de dorințe, de represiuni, de proiecții. Străinii vehiculau și ei cu imago-tipuri. De exemplu, Rosa, nevasta lui Hansler (cizmarul) menționa la un moment dat: „la noi e regulă! La români însă toate merg una peste alta!” [4, p. 21].

Cu atât mai mult, în limbajul personajului român alteritatea este numită prin următoarele expresii: „nebunul de Națl”, „afurisitul de neamț”, „spurcatul de neamț”, „curat nebun”, „nebunul acela”, ceea ce scot în evidență o latură negativă a românului. Pe de altă parte, personajul român își schimbă brusc părerea, în momentul când acest străin este mai necăjit ca el, îl jelește, ceea ce constituie o latură pozitivă: „sărmanul băiat”, „săracul băiat”, „vai de sufletul lui”.

Identitatea reprezintă un concept cu o istorie și o tradiție a gândirii și imaginarului, ce i-au conferit realitate și specificitate doar în raport cu o alteritate. Relația dintre aceste două entități, diferite din punct de vedere geografic și cultural, reprezintă o relație de putere, de dominație, venită din partea unei hegemonii complexe. Prin urmare, Mara știa că n-are să rămână în pagubă la meseria pe care o face, când are ca partener, un străin venit din Occident (Hubăr). Însă înțelege că această relație este una dintre hegemon și subaltern: „face tovărășie cu mine ca să ia parte la câștig, dar mă lasă singură la pagubă” [4, p. 83].

Personajul român este reprezentat la Slavici prin următoarele imagini: „harnic”, „creștin adevărat”, care permanent se plânge de ceva, la care „obrajii roșiseră și de mânie și de rușine”, iar „de sărbători toată familia împreună”. Acest personaj se conduce după unele reguli impuse de societate, lăsate din moși-strămoși. Pe alocuri se simte mândru de ceea ce este sau reprezintă față de Celălalt: Mara „foarte voioasă, foarte țațoșă, cu nasul, cum se zice, pe sus” [4, p. 75]; sau nu se lasă înjosit (Persida

către Națl): „nu suntem noi din cei ce știu de frică: poți să mă omori, dar nu să mă umilești” [4, p. 230].

De asemenea autorul prezintă personajul român „sărac”, dar care este „cel mai de frunte”, când vine iarna geroasă și „ajunge la preț cojocul călduros, la care nimeni atât de mult ca românul nu ține”, „și nu e numai că tot românul vrea să aibă cojocul, dar ține să-i mai fie și frumos împodobit cu flori tăiate de carmajin ori cusute-n fire de ibrișin. Nu-i cojocul, ci podoaba de pe el ceea ce-i aduce câștig cojocarului: atât se plătește, dacă e frumoasă, cu mâna largă și pe întrecute” [4, pp. 104-105].

Despre femeia româncă s-a scris și s-a transmis imagotipuri din cele mai diverse. Cele pozitive se referă la felul de a fi al lor, în primul rând că sunt foarte frumoase, harnice, creștine și bune familiste. Prin auto- și heteroimagotipurile asumate de popor, femeia: „e harnică, strângătoare și totdeauna la locul ei” [4, p. 235]. Într-un alt context, Mara își caracterizează fiica: „atât de frumoasă, atât de deșteaptă și atât de cuminte” [2, p. 83], chiar și Hubăroaia, cu referire la Persida, susține că „frumoasă e șerpoaica”.

Pe lângă faptul că româncele sunt considerate: „grozav de frumoase”, unele sunt capabile de mari realizări, numai pentru faptul de a demonstra tuturor acest lucru. Un exemplu de astfel de personaj este Mara, o precupeață abilă, chibzuită și egoistă, cu un spirit pragmatic și o dârzenie aproape bărbătească, se luptă din răspuțeri să asigure un viitor îndestulat copiilor săi: „nu-ți iese niciodată cu gol în cale, vinde ce poate și cumpără ce găsește”.

Datorită faptului că oamenii aparțin unei rase diferite, unei credințe diferite, unei discipline și unor condiții de viață diferite, discursul autorului nu reflectă dominarea unei puteri asupra alteia, a unei țări civilizate asupra uneia necivilizate. Observăm că autorul român nici nu trece în extrema discursului xenofobului sau al xenofilului, discursul său se situează la hotarul dintre acestea două, iar într-un final observăm relația dintre identitate și alteritate că se realizează printr-un dialog intercultural de la egal la egal.

În acest context trecem în revistă părerea lui Națl despre jocul românesc „Mărunțeaua”, deși „crescut între români, vorbea românește tot atât de bine ca nemțește, dar la «Mărunțeaua» nu se pricepea” [4, p. 118], din această cauză susține că „nici nu e joc, ci un fel de țopăială” [4, p. 118], iar ulterior intrând în ritmul lui „era minunat și jocul acesta, și el începu să miște din ce în ce mai neastâmpărat din picioare” [4, p. 118].

Dialogul intercultural de la egal la egal este relevant și prin afirmația Marei: „e frumos și la dânșii botezul! Oameni suntem cu toții, tot creștini, creștini adevărați, tot un Dumnezeu avem” [4, p. 303].

Romanul *Mara* de Ioan Slavici poate fi analizat prin grila metodologică a imagologiei literare, scoțând în evidență inventarul de imagini despre poporul român, dar și despre ceea ce constituie alteritatea, ca personaj literar. Ioan Slavici contribuie, prin autoimagoipurile asumate de popor, la inventarul imaginar românesc.

Bibliografie

1. Heitman K. Imaginea românilor în spațiul lingvistic german, 1775-1918. Un studiu imagologic. București: Univers, 1995.
2. Iovu E. Imagologia literară: școli, direcții, metode. Consultant științific: Aliona Grati. Chișinău: Artpoligraf, 2020.
3. Pageaux D. H. Literatura generală și comparată. București: Polirom, 2000.
4. Slavici I. *Mara*. București: Pescăruș, 2016.
5. Zacharasiewicz W. The Theory of Climate and the North in Anglophone Literatures. În: *Studia Imagologica* 14, Images of the North, de Sverrir Jakobsson, Amsterdam. New York: Rodopi B.V., 2009.

STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE
A OPEREI LUI VLADIMIR BEȘLEAGĂ ÎN ȘCOALĂ
Adela LEBEDIUC

Catedra Limba și literatura română, UST

Rezumat. Interpretarea textului artistic în cadrul orelor de limbă și literatură română este un demers complex. În contextul actual, în care în politicile curriculare sunt centrate pe dezvoltarea de competențe, adecvarea strategiilor alese de cadrele didactice pentru realizarea rezultatelor așteptate ale învățării devine extrem de importantă.

Cuvinte cheie: text epic, obiective, etapele lecției, strategii didactice.

Abstract. The interpretation of the artistic text within the Romanian language and literature classes is a complex approach. In the current context, in which curricular policies are focused on the development of competencies, the adequacy of the strategies chosen by teachers to achieve the expected learning outcomes becomes extremely important.

Keywords: epic text, objectives, lesson stages, teaching strategies.

V. Beșleagă este considerat unul din puținii scriitori basarabeni care au vocația romanului. Opera sa marchează o etapă de maturitate a prozei basarabene. Lucrările cele mai reușite ale scriitorului reprezintă tendința de a depăși cultul povestitorului și schematismul în roman. Scrise în aproape jumătate de secol, romanele *Zbor frânt* (1966), *Viața și moartea nefericitului Filimon sau anevoioasa cale a cunoașterii de sine* (scris în 1970, publicat în 1987), *Acasă* (1976), *Durere* (1979), *Ignat și Ana* (1979), *Sânge pe zăpadă* (1981), *Cumpline vreme* (1990) și *Voci sau dublul suicid din zona lacurilor* (2014) oglindesc, prin diversele modalități de reprezentare a lumii și a omului, atât etapele de evoluție literară a autorului, cât și procesul de dezvoltare a genului și speciei date.

Vladimir Beșleagă poate fi considerat un titan al literaturii române. Operele acestui mare scriitor au pătruns de mult în conștiința publicului, dar sunt puțin studiate în școală. Cu toate acestea, romanul *Zbor frânt* este recomandat de curiculă la studierea genului epic în clasa a X-a.

Interpretarea textului artistic al lui Vladimir Beșleagă în cadrul orelor de limbă și literatură română este un demers complex. Întrebarea fundamentală pe care ar trebui să și-o pună profesorul în procesul predării acestor opere artistice este cum să-i ajute pe elevi să dezvăluie mai ușor semnificațiile ei, să înțeleagă mecanismul prin care un instrument de comunicare comun, limba, devine temei al artei literare.

În contextul actual, în care în politicile curriculare sunt centrate pe dezvoltarea de competențe, adecvarea strategiilor alese de cadrele didactice pentru realizarea rezultatelor așteptate ale învățării devine extrem de importantă.

Valorificarea operei literare a lui Beșleagă pe parcursul etapelor distincte ale lecției (*ERRE*) reprezintă o condiție de bază în procesul de predare. Trecerea imediată de la verificarea lucrului de acasă la predarea temei noi, indiferent dacă aceasta din urmă începe cu lectura cognitivă a textului sau cu interpretarea lui propriu-zisă, generează dificultăți în înțelegerea mesajului, întrucât, în acest caz, este neglijată etapa de pregătire a elevilor pentru receptarea și interpretarea textului. Același lucru este valabil și atunci când nu sunt respectate toate cerințele etapei interpretării propriu-zise ori se renunță la formularea concluziilor, la generalizarea ideilor enunțate pe parcursul analizei. Prin urmare, nerespectarea etapelor de valorificare a textului literar duce la incoerență.

Pentru a realiza procesul de receptare a textului literar, a lui Beșleagă, și pentru ca elevii să-și însușească instrumentarul necesar studiului literaturii se impune ca înaintea contactului cu textul prin lectură să fie cunoscute unele date, să fie reactualizate unele stări emotive, care să permită receptarea textului. Privită din această perspectivă, etapa *Evocarea* ar include următoarele obiective:

- a) stimularea curiozității elevilor (profesorul va urmări ca elevii, pe parcursul acestei etape, fiind antrenați în mai multe activități, să-și pună întrebări de tipul: „Ce voi afla nou studiind acest text?”, „Prin ce se deosebește opera ce urmează a fi studiată de cea studiată deja?”);
- b) trezirea interesului pentru lectura fragmentului/operei („Cum se rezolvă conflictul?”, „Care este destinul personajului?”, „Care-i atitudinea autorului față de problema abordată?” etc.);
- c) elucidarea unor probleme ce țin de caracteristicile social - istorice, economice, culturale, politice ale epocii în care a trăit scriitorul sau care este descrisă, prezentată în operă;
- d) discutarea unor aspecte din biografia scriitorului semnificative în contextul interpretării operei.

Obiectivele enumerate pot fi realizate utilizându-se diverse tehnici active și interactive de lucru. Considerăm greșită tendința profesorilor de a-și asuma statutul de informator. Ca moderator, ei vor avea grijă să-i includă pe elevi în activități de cercetare, să le ofere posibilitatea să-și dezvolte creativitatea. Astfel, înainte de studierea operei *Zbor frânt* (în clasa a X-a), elevilor, împărțiți în câteva grupuri, li se va solicita să adune informații (și ulterior să le prezinte) despre: situația politică,

situația social-economică a Basarabiei, situația ei culturală. Mai târziu (pe parcursul *Reflecției*) ei vor selecta din roman detaliile ce contribuie la crearea imaginii omului politic și a locuitorilor ei, iar la etapa *Extinderii* le vor compara cu informația culeasă din alte surse, constatând ce a „încăput” în opera literară din realitatea concretă și ce „a rămas” dincolo de atenția scriitorului. E recomandabil ca elevii să-și formuleze răspunsurile în baza algoritmului propus de profesor (metoda PRES) [4, p. 140].

În ceea ce privește alte obiective ale acestei etape, cum ar fi stimularea curiozității și a interesului pentru lectură, ele pot fi realizate recurgându-se la *situația de opțiune morală* ca procedeu de lucru, la *exercițiul de reconstituire* ori la tehnica *în căutarea autorului*.

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

Dacă activitățile desfășurate pe parcursul etapei evocării au menirea să pregătească elevii pentru receptarea textului, studiul intrinsec urmărește înțelegerea și receptarea complexă a acestuia. Or, pentru a realiza procesul de interpretare/receptare a operei literare se impune și în cazul acestei etape respectarea unor condiții/subetape de lucru și anume: lectura cognitivă; explicarea cuvintelor necunoscute; expunerea/reproducerea; comentariul textului.

Lectura cognitivă marchează primul contact al elevilor cu textul. Atunci când subiectul lecției îl constituie operele epice de proporții mari, al căror volum nu permite ca acestea să fie citite integral la lecție, profesorul va selecta fragmentele cele mai sugestive, mai captivante, necesare demersului analitic și le va citi, chiar dacă textul a fost lecturat anterior de elevi.

Prin această lectură va fi creată o atmosferă favorabilă activităților din cadrul lecției și vor fi actualizate impresiile elevilor. Considerăm important ca această etapă, lectura cognitivă a textului, să se încheie cu o activitate care are drept scop relevarea impresiilor elevilor. În afară de tradiționala întrebare „Ce emoții / impresii v-a provocat textul?”, profesorul poate recurge la o serie de alte întrebări, sarcini de lucru cu caracter de problemă ori la diverse alte tehnici.

Explicarea cuvintelor necunoscute pentru elevi, ca etapă de lucru în procesul de valorificare a operei literare, se face atunci când consideră profesorul că această activitate este oportună, în funcție de natura și proporțiile textului. Înainte, în timpul ori după lectura cognitivă se vor explica cuvintele necunoscute dintr-un text epic ori dramatic. Dacă profesorul, până la anunțarea temei și lectura operei epice ori dramatice, a reușit să capteze atenția elevilor, să creeze un climat necesar receptării, atunci el va acorda timp explicării cuvintelor după ce textul a fost citit, în caz contrar

atmosfera creată se va risipi. Procedeele de explicare a cuvintelor sunt cele tradiționale: lucrul cu dicționarul, găsirea unor sinonime / antonime ale cuvintelor noi, alegerea dintr-un șir de variante a sensului adecvat.

Reproducerea/expunerea istoriei/diegezei trebuie înțelese ca modalități de relevare a ideilor fundamentale ale operei, ca o „cale de pătrundere în structura ei compozițională intimă, ca o exersare a capacității elevilor de a citi cu atenție, de a delimita unitățile contextuale, de a concentra conținutul fiecărei unități de context într-o formulare adecvată” (Vistian Goia).

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

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

Menționăm că, pentru a reproduce un text literar e nevoie de o bună pregătire anterioară a elevilor, una dintre metodele cele mai eficace pentru atingerea acestui scop fiind *analiza limbajului* operei, sau *analiza procedeelelor de exprimare*, a structurii îmbinărilor de cuvinte, a propozițiilor și frazelor îi va ajuta pe elevi să înțeleagă particularitățile stilistice ale operei literare. Așadar, nu vor fi neglijate întrebările profesorului puse cu scopul de a evidenția mijloacele de limbă:

- lexicale (sinonime, antonime),
- gramaticale (structura și forma cuvintelor, construcțiile sintactice etc.),
- fonetice (intonația, accentul, pauzele, ritmul).

Totodată vor fi aplicate strategiile pentru dezvoltarea atenției, spiritului de observație, a gândirii și modului de exprimare al elevilor.

Din perspectiva procesului de comunicare opera de artă reprezintă un mesaj enunțat într-un context sociocultural și transmis printr-un canal. Modalitatea principală a activității în cadrul receptării operei literare o constituie interpretarea acesteia.

Înțeles ca o operație de evaluare a operei sub toate aspectele ei esențiale, ca etapă de valorificare a acesteia, *comentariul literar*, după cum subliniază Paul Magheru în lucrarea sa *Noțiuni de stil și compoziție*, nu urmărește, în primul rând, interpretarea sau formularea unor judecăți de valoare, ci dezvoltarea specificului operei, cunoașterea și înțelegerea literaturii. El se îndreaptă spre acele elemente a căror analiză este obligatorie pentru înțelegerea semnificațiilor generale ale operei.

Care sunt etapele unui comentariu literar?

Pornind de la ideea că o operă literară se constituie din trei mari părți – substructură, structură și suprastructură –, specialiștii în materie subliniază că un comentariu literar ar include cercetarea *substructurii* (explicarea și interpretarea circumstanțelor istorice și cauzale care au dus la apariția operei; explicarea izvoarelor și a influențelor; relevarea genezei operei; localizarea textului în contextul creației scriitorului, în cel al speciei și curentului literar), *a structurii* (părți, capitole, tablouri, strofe, acte, scene etc.) și *suprastructurii* [3, p. 71].

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

Bibliografie

1. Beșleagă V. Zbor frânt. Chișinău: Hyperion, 1992. 462 p.
2. Magheru P. Noțiuni de stil și compoziție. București: Editura Coresi, 1991. 240 p.
3. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009. 332 p.
4. Șchiopu C. Receptarea operei literare: Condiții, etape și niveluri. În *Limba română*, nr. 1-3, 2007. p. 139-141.

**ARTA REFUGII DE PAUL GOMA ȘI ROMANUL ADOLESCENTULUI MIOP
DE MIRCEA ELIADE: ANALIZĂ ÎN PLAN COMPARATIV**

Nina LUNGU, profesoară de Limbă și literatură română

Liceul Teoretic „Ion Creangă” Hârbovăț, Anenii Noi

Natalia STRĂJESCU, doctor în filologie, conferențiar universitar

Catedra Limbă și Literatură Română, UST

Trăind într-o eră a schimbărilor și a tehnologiilor sofisticate, actualul curriculum se bazează pe formarea unor personalități active, capabile să se integreze într-o societate ce se află în continuă schimbare. Îmbogățirea competenței de comunicare a unui adolescent, a unui licean presupune nu numai citirea operelor prevăzute în programul școlar, ci și studierea altor scriituri din literatura română contemporană și cunoașterea noilor interpretări ale criticii moderne. Iar pentru a recepta literatura și a pătrunde în textul literar, adolescentul trebuie să se plaseze în locul scriitorului și să i se creeze situații de învățare.

Opera lui Paul Goma, cu toate că nu se studiază în școală, am putea-o studia în cadrul atelierelor de lectură sau dezbaterilor literare, cu scopul de a îmbogăți tezaurul numit educație literară.

În cadrul orelor de limbă și literatură română, pentru a fi ora mai interesantă, profesorii recurg la utilizarea diferitor metode și tehnici originale de lucru. Acestea sunt axate pe interesele elevului, care devine subiect al actului educațional. Tehnicile, în cadrul lecției, încurajează munca independentă, creativitatea, inițiativa, caută să îmbine armonios învățarea în echipă.

În clasa a IX-a se studiază în cadrul lecțiilor de Limbă și literatură română *Tentațiile unui adolescent miop* de Mircea Eliade, la unitatea 3: *Adolescența*. Paralel cu această operă, am putea face o analiză a personajelor – adolescenților din romanului *Arta reFugii*, de Paul Goma. Scopul analizei, în plan comparativ, este de a valorifica opera lui Paul Goma, care reprezintă un destin uman, strâns legat de istoria poporului basarabean. Aceste evenimente istorice descrise în roman nu trebuie uitate sau schimbate.

Unitatea de competență: 3.4. Compararea personajelor reprezentative din diferite opere literare.

Unități de conținut: Personajul literar • Personaje reprezentative din diferite opere literare. • Personajul literar și personalitatea istorică. • Caracterizarea personajului literar.

Activități de învățare și produse școlare recomandate:

Cartea de identitate a naratorului. este o metodă de cercetare și interpretare a textului epic, scris la persoana I. În urma lecturii operei, elevul completează o carte de identitate a naratorului:

Nume:	Obiceiuri:
Domiciliu:	Calități:
Specie:	Defecte:
Naționalitate:	Preferințe:
Date despre familie:	Antipatii:
Studii:	Perspective de viitor:
Aspect fizic:	

Rubricile pot fi modificate de profesor sau de elev în funcție de situația de lectură. Poate fi elaborată la fel o carte de identitate a personajului/autorului – în timpul lecturii independente, pentru a fi discutată în momentul verificării lecturii, evocării, sintezei, orei de recapitulare și evaluare; – în grup, în momentul cercetării unui text de dimensiuni reduse; – se poate organiza și evaluarea reciprocă a cărții de identitate elaborate, urmată de discuții și dezbateri; – poate deveni fișă de portofoliu. Rubricile sunt necesare cazului concret.

Ambele opere sunt narațiuni la persoana întâi. Romanul *Arta reFugii* este o descriere a vieții autorului din perioada adolescență, este începerea unui refugiu continuu a familiei Goma. Părăsind satul natal, la apariția forțelor armate rusești, Paul Goma împreună cu familia, se refugiază în România. Ambii părinți fiind învățători, sunt repartizați la școala din satul Gusu, Târnava Mare.

Noi am elaborat o carte de identitate a personajului literar din perspectiva analizei comparative ale adolescenților naratori.

Carte de identitate a personajului literar

Specia literară/personajul	Romanul <i>Arta reFugii</i> – adolescentul-narator Paul Goma, personajul principal	<i>Romanul adolescentului miop</i> – adolescentul narator Mircea Eliade
Domiciliu	Gusu, Buia, Sibiu, Șeica Mare.	Acasă la părinții săi, casa din Strada Melodiei, lângă Piața Rosetti din București.
Naționalitate	Român basarabean	Român
Date despre familie	Se naște în familia lui Eufimie și a Mariei Goma, învățători, tatăl de istorie, iar mama de clasele primare.	Tatăl ofițerul Gheorghe Eliade, Jeana Vasilescu.
Studii	Elev la Școala normală, în clasa a VIII-a este bursier la liceul „Gheorghe Lazăr” Sibiu, mai apoi	Școală primară, liceu.

	este exmatriculat din cauza jurnalului intim și că a vorbit de partizani; absolvă liceul la Făgăraș, Universitatea din București, Filologie.	
Aspect fizic	Aspectul fizic este descris în roman.	Miop, urât, trist, slab, timid.
Obiceiuri	De a alcătui cuvinte noi.	Scria un jurnal intim.
Calități	E un fecior bun, își iubește țara, satul natal, știe să gătească (dacă cunoaște rețeta malavancii), în pofida tuturor nedreptăților rămâne afi un om bun.	Adolescent optimist, încrezut în sine care știe ce face, muncitor – depune efort pentru a-și dezvolta hobby-urile.
Defecte	Citea cărți în timpul orelor.	Codaș la matematică, chimie.
Preferințe	Îi place să citească.	Îi place științele naturii, chimie, ocultismul, citește cu pasiune, în special pe scriitorul Honoré de Balzac.
Antipatii	Puterea sovietică.	Profesorul de matematică și disciplina dată.
Perspective de viitor	Scriitor	Scriitor

În tabel observăm o descriere, în plan comparativ, a personajelor. Este o traiectorie a destinului personalităților a doi adolescenți, a doi tineri în devenire.

Tânărul Paul, la o vârstă așa de fragedă deja are o experiență bogată, deoarece din copilărie a fost plasat într-un mediu mai puțin prietenos copilului. În ambianța în care se afla el, oamenii erau puși în situația de a lupta pentru siguranța lor. În această situație personalitatea dă prioritate mecanismelor de autoapărare și mai puțin pune accent pe mecanismul de autodezvoltare. De exemplu, pe timp de pace, copii sunt încadrați în diverse activități frumoase educative cum ar fi lecturarea cărților. Adolescentul Paul nu putea să citească cărțile pe care le dorea, deoarece erau interzise de către sistem și nu avea acces la ele.

Tânărul din *Romanul adolescentului miop* avea cărți, însă starea de sănătate, miopia, nu-i permitea să citească. Pentru el, interzicerea cărților era un „război tăcut” dintre tată și fiu. Tatăl său îi înclua biblioteca bogată ca să nu-și piardă vederea. Iar copilul citea în ascuns și citea necalitativ, citea tot ce reușea să dobândească. El considera că interzicerea cititului era un timp pierdut. Însă deja adolescentul își suplinea dorința din timpul somnului. El și-a creat un regim prin care și-a propus să doarmă mai puțin.

Aspectul fizic și psihologic al lui Paul îl putem descrie cu elevii la orele de clasă, numai citind opera în prealabil. Caracterizarea personajului principal o identificăm din acțiunile pe care le întreprinde atunci când familia sa este la grea încercare. Căutarea

părinților dispăruți în închisorile din România ni-l prezintă pe Paul ca pe un fiu grijuliu. Ce ține de aspectul fizic, îl detectăm spre sfârșitul romanului, atunci când naratorul singur se autocaracterizează prin expresiile: „Sunt un basarabean cât trei ardeleni.” Vigurozitatea eroului este sugerată și prin expresiile: „O strâng și eu pe mama nu prea tare, am crescut mult nu-mi pot controla forțele. (...) așa că o strâng tare, tare de-i trosnesc oasele” îl vedem pe Paul din două puncte de vedere, aspectul fizic: „voinicia”, este un flăcău în toată firea, iar aspectul moral – dragostea față de mamă. Caracterizarea fizică de către mama confirmă că spusele fiului sunt adevărate: „Dar mama râde, și face din cap așa, că adică, ia te uită ce forță!”

Ambele personaje sunt posedate de plăcerea lecturii. În opera lui Paul Goma, „dușmanul” ce îi interzice să citească este puterea ceaușistă, iar la Eliade – miopia și „cozile” de la matematică, din cauza cărora trebuia să se apuce de învățat.

Percepută ca etapă a formării și emancipării, ca vârstă a celor mai înălțătoare aspirații și a celor mai promițătoare începuturi, adolescența s-a impus ca temă literară din timpurile vechi, constituind un produs al neîncetelor tentative ale ființei umane de a-și elucida sinele în raport cu lumea.

Începută în 1921, prima operă autobiografică a lui Eliade se numea inițial *Jurnalul unui om sucit* și se baza, în mare măsură, pe propriul *Jurnal*, urmând traseul „autenticismului”; în 1923, *Romanul unui om sucit*, pentru ca forma definitivă, redactată în 1925, să ia titlul *Romanul adolescentului miop*. Primele aprecieri vin chiar din perspectiva autorului: „Era mai mult decât un roman autobiografic. Voiam să fie, în același timp, un document *exemplar* al adolescenței. Îmi propusesem să nu inventez nimic, nici să nu înfrumusețez nimic și cred că m-am ținut de cuvânt” [1]. Aici am putea adăuga și opera *Arta reFugii*, și anume caracterizarea adolescentului Paul: un băiat cam de vârsta de paisprezece ani, care și-a pierdut părinții, din cauză că i-au arestat cei de la Securitatea Română.

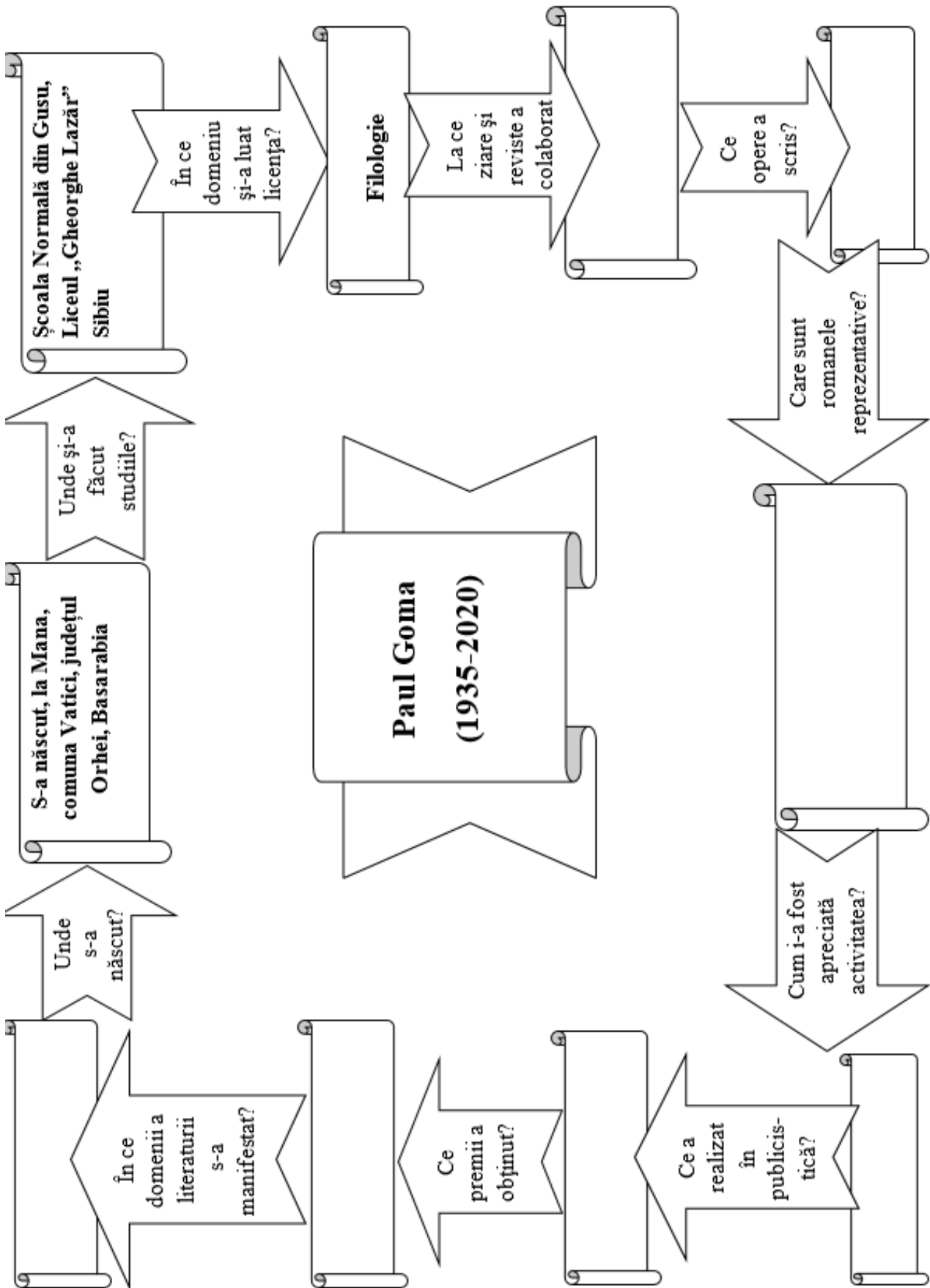
Copilul Paul este personajul principal și autobiografic al romanului și, totodată, personajul narator care povestește evenimentele într-o cronologie selectivă, fiind *un alter ego* al lui Paul Goma. Personajul este realist. Trăsăturile sale morale reies indirect, din faptele, gesturile și atitudinea personajului, care parcurge evolutiv de la copilărie la adolescență. Amintirile eroului încep cu impresia puternică pe care o are asupra preadolescentului-adolescentului: refugiarea din satul de baștină în Ardealul din România, venirea aliaților ruși, foametea pe când era la școală, arestarea părinților, întâlnirea cu mama între pereții închisorii și starea în care se afla. La scriitorul Paul Goma, romanul *Arta reFugii*, „la nivel general uman, transpune drama „fugartistului” aflat în imposibilitatea de a se integra în societate.” [2, p. 37].

În articolul *Imaginea adolescentului în romanul „De veghe în lanul de seară”*, de J.D. Salinger și în *„Romanul adolescentului miop” de Mircea Eliade*, cercetătoarea Polina Taburceanu menționează faptul că „Mircea Eliade alege să surprindă realitatea firesc și dramatic prin calea izbăvitoare a scrisului: „Nu vreau să fiu comun. Aceasta este spaima sufletului și a trupului meu”, nota într-unul dintre caietele sale. Pentru adolescentul miop, spaima, lupta, contorsionările sufletești erau mai pline de semnificații decât risipa în jocuri sau sărbători juvenile. Adolescentul credea că, dacă va scrie acest roman, profesorii se vor teme de el, îl vor respecta și se vor împotrivi în cancelarie, când Vanciu și Faradopol vor decide să îl lase corigent la matematică și la germană. Într-un final, băiatul înțelege că a făcut o mare greșală, fiindcă are mai puțin timp pentru a învăța pentru corigență, decât pentru a scrie un roman. După amânări succesive de realizare a romanului, cartea se termină cu începutul scrierii acestuia. Eroul *Romanului adolescentului miop* este un simbol al adolescenței” [3, p. 145]. Personajele literare – adolescentul din *Arta reFugii* și cel din *Romanul adolescentului miop* sunt adolescenții ai căror experiență trăită ar putea fi a oricărui tânăr ajuns la vârsta incertitudinilor.

La expunerea informației noi despre viața și activitatea scriitorului Paul Goma am putea întrebuința în cadrul orei de literatură română o fișă sau schemă pentru a nu ne lua foarte mult timp la prezentarea temei. E bine ca grupul de copii să aibă și ei în față copia acestei scheme, pentru a o completa cu informația dată de către profesor. Schemele vin în ajutorul cadrului didactic deoarece pot cuprinde o informație mai amplă a biografiei și activității scriitorilor și nu iau mult timp la studierea lor (Anexa 1). Prin această abordare comparativă a operelor analizate, elevii vor recepta mult mai bine mesajul transmis de către romancier.

Bibliografie

1. Adolescentul în căutarea sinelui. Romanul adolescentului miop de Eliade și *Travesti* de Cărtărescu <http://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=396>
2. Grati A. Paul Goma. Inițieri în textul literar. Chișinău: Arc, 2011.
3. Taburceanu P. Imaginea adolescentului în romanul *De veghe în lanul de seară* de J.D. Salinger și în *Romanul adolescentului miop* de Mircea Eliade. Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, Vol. 3, UST, 2019.
4. https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/95403.



SEMIOTICA TITLULUI OPEREI LITERARE

Lidia LUPAȘCU, profesoară de limba și literatura română, g.d. I

LT Măgdăcești, doctorandă UST

Summary. Interpretation is a mental activity with wide application. Interpreting a text, we resort to a series of strategies specific to its understanding, and the relations between the part and the whole are of special importance. The text is a chain of signs, and the title is a sign, it is the key to interpreting the literary work, the essence of the text. The title is a semiotic sign, a suggestive, summarizing, paratextual element that orients or confuses the reader. The primary function of the title is descriptive: it conveys to the reader information about the content of that writing. Titles can be formulated from a word, a phrase, a sentence, or even a sentence.

Keywords: title, interpretation, text, literary work, reading.

Rezumat. Interpretarea este o activitate mentală, cu largă aplicație. Interpretând un text recurgem la o serie de strategii specifice înțelegerii acestuia, iar o importanță deosebită revine relației dintre parte și întreg. Textul este o înălțuire de semne, iar titlul este un semn, este cheia de interpretare a operei literare, esența textului. Titlul este o structură semiotică, un element sugestiv, rezumativ, paratextual, care orientează cititorul. Funcția primară a titlului este cea descriptivă: el transmite cititorului o informație privind conținutul scrierii respective. Titlurile pot fi formulate dintr-un cuvânt, o sintagmă, o propoziție, sau chiar o frază.

Cuvinte-cheie: titlu, interpretare, text, operă literară, lectură.

Glosemul *titlu* (din latină *titulus*, -i - „indiciu, semn, pretext, etichetă” [1, p. 742] este un element paratextual (aflându-se în relații intertextuale cu textul operei), cuvânt, sintagmă sau text pus în fruntea unei opere literare (sau al unui fragment al ei), pentru a o reprezenta, indicându-i rezumativ sau sugestiv cuprinsul sau conținutul. De regulă, titlul este o metaforă-simbol care sintetizează semnificația generală a operei.”[2, p. 474].

Un aspect actual al teoriei și criticii literare este preocuparea de a cerceta o operă. Textul, privit ca o unitate coerentă globală, este interpretat din punct de vedere al poeticii, stilisticii de diverse nuanțe, esteticii, psihologiei, semanticii filozofice, psiholingvisticii, lingvisticii aplicate. Paul Cornea în studiul „Interpretare și raționalitate”[3] analizează relația interpretării cu celelalte concepte ale hermeneuticii: înțelegerea, comprehensiunea și explicația.

În ultimul timp textul a devenit ținta și locul de încercare a forței explicative a teoriilor, din care nu au lipsit, bineînțeles, nici cele semiotice. „Textul este un macrosemn, la care se raportează toate celelalte semne lingvistice ca părți de semn (de gradul unu, doi sau trei). Perspectiva o putem alege de la semnul lingvistic cel

mai mic spre text sau invers, la ieșirea lui din text spre lume prin conștientizarea rolului textului în viața sa” [7]. Opera literară (textul) poate echivala cu un semn complex, iar semnele, luând în considerație eficacitatea lor, oferă receptorilor oportunitatea de a citi, recita, rezuma, discuta, interpreta și aprecia. Pentru semiotică, mesajul transmis este o construcție de semne care, în urma interacțiunii cu receptorul, produce înțelesul. Receptorul ia față de text o atitudine pozitivă sau negativă, trăiește sentimentele autorului: iubește, se teme, urăște cu el. Se regăsește în personajele din carte, descoperă gânduri și pasiuni pe care le-a avut, probleme de viață pe care le-a trăit.

Unul din conceptele de bază ale criticii literare este interpretarea, „acțiune de a explica, a se desprinde sensul ascuns al unui revelat, de a face clar un enunț sau un text, de a descoperi originea unor fenomene” (Al. Grati). Demersul critic și interpretativ se suprapun în mișcarea gândului. Interpretarea este o activitate mentală, cu largă aplicație. Interpretând un text recurgem la o serie de strategii specifice înțelegerii acestuia. Aici e vorba de un sistem referențial format din cunoștințele cititorului, care constituie premisa necesară pentru înțelegerea unei situații. În actul interpretării, o importanță deosebită revine relației dintre parte și întreg: pentru a înțelege întregul e necesar să interpretăm părțile care o compun: titlu, cuvinte-cheie, incipitul, enunțuri, imaginile care însoțesc opera, perspectiva narativă, finalul, titlul de capitole, motive, figuri de stil. „Segmentarea se pare deci o necesitate, căci un întreg spre a fi mai bine intuit trebuie să fie văzut parte cu parte, valorificându-i-se cu același prilej și articulațiile” [4, p. 7].

„Se admite, deci, din principiu, că atunci când cunoaștem modul de alcătuire a unui lucru, fie el un obiect utilitar, o plantă, un animal, un organ din propriul sau corp, omul știe să le folosească mai bine. De ce n-ar fi valabil acest raționament și pentru o operă de artă? Numai pentru că utilizarea ei este de altă natură decât a obiectelor enumerate mai sus? De ce operele spirituale nu ar avea și ele structură, de vreme ce acceptăm fără rezerve că tot ce există are structură?” [4, p.36].

Textul este o înlănțuire de semne, iar titlul - fiind cheia de interpretare a operei literare - un arhisemn. O pistă în descifrarea titlului operei poate fi numele autorului, curentul literar, epoca, numele personajului (din titlu), grupul social, tradiția culturală. Semnificația unui titlu, uneori, poate fi actualizată înainte de lectura textului și poate influența interpretarea, altă dată, însă, după lectură, cititorul își modifică total impresia despre operă și autor. Ceea ce trebuie de reținut e că titlul este esența textului și trebuie să comunice ceva cititorului, iar în procesul de predare-studiere a literaturii în școală important este de reținut faptul că înțelegerea și

interpretarea textelor sunt influențate atât de factori intratextuali, cât și de elemente care nu se regăsesc nemijlocit în text. Titlul textului are funcția de a identifica opera, de a atrage publicul, are intenția de a comunica. În comentarea titlului se va urmări dacă acesta se regăsește în text. Importanța titlului unei creații artistice (roman, nuvelă, schiță, povestire, legendă, pastel, idilă, rondel) trebuie să reflecte esențialul operei.

O analiză competentă a oricărui text literar trebuie să conțină informații referitoare la tema reflectată în cadrul lucrării analizate. Semiotica își concentrează atenția asupra „textului” și acordă receptorului sau „lectorului” un rol mult mai activ decât în majoritatea modelelor comunicării. „Textul nefiind un lucru, ci reflecția unei conștiințe, înțelegerea și performarea sa implică un subiect receptor, astfel că viața textului se desfășoară ca dialog a două conștiințe individuale” [6]. O carte poate fi ușoară pentru cineva, dar pentru altcineva poate fi grea. Dar, în același timp, cu cât e mai greu de înțeles mesajul cărții cu atât mai mult vom gândi. Ca un film în care nu e clar ce a vrut să spună regizorul și în acest caz, creierul va fi ocupat cu munca.

Titlul este „cuvântul sau textul pus în fruntea unei lucrări sau a unei părți distincte a ei, indicând rezumativ sau sugestiv cuprinsul acesteia” [9], este un microtext de formă și dimensiune variabile (cuvânt, sintagmă, frază), a cărui funcție este să atragă atenția lectorului asupra textului.

Titlul este un semn semiotic. Ca prim element de ordin textual, determină, în primul rând, formarea unui anumit orizont de așteptare în lectură (elevul-cititor, și nu numai, de regulă, își alege cărțile fie după numele autorului, fie după titlu). Funcția primară a titlului este cea descriptivă: el transmite cititorului o informație privind conținutul scrierii respective. Titlul presupune un contract de lectură cititorului. Încă din Evul Mediu, în calitate de titlu se indica primul cuvânt din text sau primul nume propriu ce apărea în operă. Poeziile încep să aibă titluri abia din Renaștere. Barocul preferă titluri lungi, cu rezumate ale acțiunilor din operă. În perioada modernă, titlul anunță sau sugerează tema operei, fie un lucru, o idee abstractă, un personaj principal...

Titlurile pot fi formulate dintr-un cuvânt, o sintagmă, o propoziție, sau chiar o frază. Cel mai frecvent, titlurile operelor literare, ale capitolelor se referă la:

- **tema textului** : „Ultima noapte de dragoste întâia de război” de C. Petrescu, „Ursul păcălit de vulpe”, „Prostia omenească” de I. Creangă, „Prietenul” de Gr. Vieru, „Dragoste” de V. Romanciuc.
- **motivul literar**: „Rugăciune” de O. Goga, „Singurătatea” de Ana Blandiana.

- **personajul principal:** „Mara” de I. Slavici, „Lorelei” de I. Teodoreanu, „Maitreyi” de M. Eliade, „Frații Jderi”, „Domnu Trandafir” de M. Sadoveanu, „Elevul Dima dintr-a șaptea” de M. Drumeș, „Adam și Eva” de L. Rebreanu, „Enigma Otiliei” de G. Călinescu, „Iona” de M. Sorescu, „Neamul Șoimăreștilor”, „Nicoară Potcoavă” de M. Sadoveanu, „Viața lui Constantin Cantemir” de D. Cantemir, „Dinu Păturică”, capitol din romanul „Ciocoi vechi și noi” de N. Filimon.
- **cronotopul:** „La Medeleni” de I. Teodoreanu, „Biserica albă” de Ion Druță, „Izvorul alb” de M. Sadoveanu, „Orașul cu salcâmi” de Mihail Sebastian, „Ruinile Târgoviștii” de V. Cârlova, „Moara cu noroc” de I. Slavici, „Nervi de primăvară” de G. Bacovia, „Crăciun” de Mircea Dinescu.
- **evenimentul:** „Nunta în cer” de M. Eliade, „Facerea lumii” de Dan Norea, „Apus de soare” de B. Șt. Delavrancea, „Răscoala” de L. Rebreanu.
- **intriga:** (uneori titlul furnizează intriga și în acest caz totul devine ușor): „O scrisoare pierdută” de I. L. Caragiale, „Singur în fața dragostei” de A. Busuioc.
- **un obiect simbolic:** „Baltagul” de M. Sadoveanu, „Caloian” de George Meniuc.
- **lucruri abstracte:** „Exuvii” de Simona Popescu, „Lostrita” de Vasile Voiculescu.
- **o trăsătură a personajului:** „Cănuță-om sucit” de I. L. Caragiale, „Chir Costea Chiorul” de N. Filimon.
- **specia/genul literar căruia aparține opera:** „Sonet” de M. Eminescu, „Glossă” de M. Eminescu, „Doina” (folclor), „Doina” de V. Alecsandri, „Rondelul rozelor ce mor” de A. Macedonski, „Psalmi” de T. Arghezi, „Psalmul de toamnă” de N. Stănescu, „Cântec de drum” de Ion Minulescu, „Poveste” de M. Sorescu, „Baladă” de Nina Casian, „Epitaf” de A. Busuioc, „Romanță în vers alb” de V. Romanciuc.
- **genul literar sau/și o trăsătură a personajului:** „Povestea lui Harap-Alb” de Ion Creangă, „Romanul adolescentului miop” de M. Eliade.
- **anotimpul:** „Primavara” de G. Topîrceanu, „Iarna pe uliță” de G. Coșbuc, „Toamnă” de O. Goga, „Toamna” de T. Arghezi.
- **starea dominantă a eului liric:** „Dorința” de M. Eminescu, „Emoție de toamnă” de N. Stănescu, „Nervi de toamnă” de G. Bacovia, „Durere” de D. Matcovschi.
- **arta poetică:** „Ars poetica” de Gr. Vieru, „Ars poetica” de Ion Pilat, „Ars poetica” de N. Stănescu, „Cuvinte potrivite”,
- **mania strămoșilor și forța edificatoare a viitorului:** „Testament” de T. Arghezi, „Rugăciune” de O. Goga.

- **aforisme, zicale populare:** „Până nu faci foc, fum nu iese”, „Ce n-aduce anul aduce ceasul”, „Adevărul e marfă proastă”.
- **o cifră sau o dată importantă:** „25 Martie 1942” de A. Blandiana, „Semn 1”, „Nod 13”, „Gând 10” de N. Stănescu.
- **o negație:** „N-am mai murit de foame...” de N. Stănescu, „Nu-mi mai scrie, mamă” de Nicolae Labiș.
- **o exclamație:** „Adio, mamă patrie, adio!” de Adrian Păunescu, „1872!” de A. Macedonski, „Fie voia ta!” de Alexei Mateevici.
- **o interogație:** „Ce te legeni?...” de M. Eminescu, „Am crescut?” de A. Blandiana, „Ce mai faci, Vitoria Lipan?” de Adrian Păunescu.
- **titluri hazlii:** „Educațiunea sentimentală la vite” de I. L. Caragiale.
- **evenimente și aspecte culturale ale epocii:** „Muzica și coregrafia în timpul lui Caragea”, „Teatrul în Țara Românească” de N. Filimon.

Titlul este o creație dificilă pentru că trebuie să comunice ceva esențial despre operă, dacă nu ne spune nimic numele autorului. În același timp, trebuie să concureze cu alte titluri. În literatura modernă titlurile descriptive sunt tot mai mult concurate de cele sugestive, care se referă indirect (simbolic) la conținutul/ mesajul scrierii: „Izvorul nopții” de L. Blaga, „Podul” de M. Eliade, „Povara bunătații noastre” de I. Druță, „Loștrița” de V. Voiculescu, „Mistrețul cu colț de argint” de Șt. Augustin Doinaș.

Unele titluri explică foarte clar despre ce se întâmplă în text-literatura pentru copii, povești, induc o orientare de lectură, un set de conotații, presupuziții sau clișee, altele, din contra, ne pun la încurcătură, adică ne fac să pătrundem cât mai adânc în *labirintele* planului conținutului (pentru a înțelege titlul). Uneori titlul epuizează tema operei, alteori ne creează suspans, emoții. „Un titlu este deja - din nefericire - o cheie de interpretare” [5].

Semnificația unui titlu este extrem de importantă. Motivul este simplu — de titlu depinde dacă va fi citit textul tău sau nu. Dacă e un titlu prost gândit, poți să zici că ai muncit în zadar pentru că nimeni nu va citi ce ai scris. Titlul - element sugestiv, rezumativ, paratextual, care orientează sau trezește curiozitatea, suspiciunea, îngrijorarea cititorului, punându-l pe gânduri.

Adevărul este că pentru mulți creatori de texte titlul este de fapt cea mai complicată componentă în procesul de scriere a oricărui text și multă lume se blochează anume la acest aspect. Pentru a scrie titluri „de calitate”, care deschid drumul cititorului spre text (pentru că asta anume și fac titlurile), trebuie multă creativitate pentru a reuși să captezi atenția supra-solicitată a cititorului de azi. Spre

deosebire de textul științific care trebuie să aibă un titlu formulat clar, propriu, obișnuit, ușor de găsit, textul artistic trebuie să incite cititorul, să-i provoace unele ipoteze despre ce ar urma să citească. În stilul publicistic, titlul tot trebuie să incite, să capteze atenția, să fie un imbold pentru lectură. Aici se pornește de la formularea titlurilor care precedă o informație concretă, nu ficțiune, acestea să aibă un impact major asupra publicului. În acest context trebuie să vorbim nu numai de *semnul-titlu*, dar și de *semnul iconic* care se referă la purtătorul de sens în imagine. Caracterul adesea arbitrar al semnelor lingvistice are un efect simplificator: un semn pentru un mesaj. A vorbi despre analogia acestuia (a semnelor lingvistice) cu imaginea este riscant (semnele lingvistice-titluri și semnele iconice în publicistică necesită o abordare aparte). Un articol de ziar este actual atâta timp cât persistă tema abordată.

Titlul programează lectura, este starea civilă a textului. Marian Popa, critic literar, afirmă că „există trei tipuri fundamentale de a lectura o carte: a-i citi titlul; a citi cartea fără a ține seama că are un titlu; a citi cartea și a o confrunța cu titlul și, varianta inversă, a citi titlul și a-l confrunța cu cartea” [8, p.244]. Un roman, un poem este mereu actual, mereu găsim tangențe cu realitatea. În lumea de astăzi, dinamică și plină de informații, oamenii tot mai des ajung să citească doar titluri. Statisticile arată că din 10 oameni care văd un titlu, doar 2 ajung să citească mai departe și textul. Dar asta se referă mai mult la textele publicistice.

Unii scriitori dau textelor titluri sofisticate, alții amuzante, alții aleg cuvinte atrăgătoare, unii simple. Sunt și scriitori care nu dau titlu lucrărilor ci doar le numerotează. Se cunosc cazuri când scriitorul a decis în ultima clipă să schimbe titlul operei, sau au fost îndrumați de critici literari.

De obicei, alegerea titlului unui text științific, literar, filozofic, tehnic se face după ce textul respectiv a fost redactat. Titlul poate fi schimbat ori de câte ori autorul dorește acest lucru. De exemplu, romanul „Ion” a avut ca titlu „Zestrea”, romanul „Mara” avea ca variantă titlul „Copiii Mării”, scriitorul George Călinescu a optat pentru „Enigma Otiliei” în loc de „Părinții Otiliei”.

Opere literare care au fost ecranizate și regizorul a ales un alt titlu: Romanul „Mara” a fost ecranizat cu titlul „Dincolo de pod”, filmul „Felix și Otilia” după romanul „Enigma Otiliei”, de George Călinescu, „De-aș fi... Harap Alb” după basmul "Harap Alb", de Ion Creangă „Tănase Scatiu” după „Viața la țară” de Duiliu Zamfirescu. Aș include „Faleză de nisip” după „Zile de nisip” de Bujor Nedelcovici, „Un om în loden” după romanul „Moartea vine pe bandă de magnetofon” de Haralamb Zincă, „Atunci i-am condamnat pe toți la moarte” după nuvela „Moartea

lui Ipu” de Titus Popovici, „Glissando” după nuvela „Omul din vis” de Cezar Petrescu.

În titlurile operelor literare, elementele verbale sunt, în general, suprimate în favoarea elementelor nominale: stilul titlurilor este eliptic. Acest lucru nu înseamnă însă că titlul este exclusiv nominal, există, dar mai rar, și titluri verbale (care contin în structura lor un verb sau o locuțiune verbală), adverbiale, adjectivale, interjective.

- În funcție de structură titlul poate fi:
 - sintetic (un singur termen): „Autoportret” de L. Blaga;
 - analitic (doi sau mai mulți termeni): „Floare albastră” de M. Eminescu.
- Din punct de vedere semantic titlul este:
 - cu sens direct: „Mara” de I. Slavici;
 - cu sens indirect: „Paradis în destrămare” de L. Blaga.

Pentru a face înțeles în cadrul lecției de limba și literatura română textul literar, profesorul trebuie să raporteze acest text la un model de abordare. În literatura de specialitate sunt date diverse modele. Unul ar fi (valabil pentru textul liric):

1. Lectura textului, identificarea câmpurilor semantice, prezența eului liric, starea sau stările de spirit ale eului liric, motivele centrale, leitmotivele, tema.
2. Tipul titlului (sintetic sau analitic).
3. Structura titlului din punctul de vedere morologico-sintactic (din ce părți de vorbire este alcătuit), dacă sunt semne de punctuație, ce sugerează ele.
4. Legătura dintre titlul și conținutul textului: simboluri, figuri de stil, imagini artistice, stare de spirit, sentimente dominante.

Alt model de analiză a titlului operei literare sugerat de literatura de specialitate:

1. De ce credeți că autorul a ales acest titlu?
2. Titlul este unul ordinar sau are o formulare neobișnuită?
3. Explicați sensul lexemelor din titlu cu ajutorul DEXului. Cuvintele sunt cu sens direct sau au mai multe sensuri?
4. Autorul are un anumit scop de a intriga, a captiva, a sugera, idee, concluzie sau titlul este incolor, neexpresiv?
5. La ce recurge autorul când își alege titlul: -indiciu de gen, specie;
 - formulare a temei; -formulare a unei idei; -nume al personajului literar;
 - circumstanțe; -citat, expresie frazeologică?
6. Este legătură între text și titlu:
 - relație cu subiectul, tema, mesajul; -se revine la formula-titlu;
 - apare titlul în lucrare, cât de des?
7. Axa lexicală a cuvintelor din titlu:

- corespunde titlul conținutului; -satisfacă așteptările cititorului;
- îi orientează pe cititori la o anumită percepere a textului?

Tipuri de itemi din manualul de limba și literatura română pentru clasele de liceu și itemi de la testele de Bac:

- Interpretează relația titlului cu textul. (S. 1 item 5)
- Raportarea mesajului poeziei la titlu. (S 1 item 7)
- Argumentează în 2 enunțuri formula de titlu în raport cu tema confesiunii lirice (a poeziei) (S 1. item 5)
- Descifrează titlul poeziei și explică rolul reluării titlului în text.
- Motivează, prin două argumente, valoarea stilistică a punctelor de suspensie din titlu.
- Încercuiește litera corespunzătoare proverbului care s-ar potrivi în calitate de titlu al textului propus. Intitulează textul printr-un cuvânt (îmbinare de cuvinte, propoziție din text, maximă)
- Formulează titlul-temă (titlul-idee) al textului.
- Continuă titlul textului cu un enunț argumentativ.
- Argumentează, în 2 enunțuri, titlul textului.
- Comentează, în 5 enunțuri, semnificația titlului textului.

Remarcăm finalmente că orice autor, în procesul de edificare a operei literare, trebuie să ia în considerare cu privire la titlul opusului semiotica semnificării, dacă dorește să deștepte *a priori* curiozitatea cititorului, în special a cititorului tânăr și, astfel, să-i educe dorința și deprinderea de a citi. Tradițional, în școală, se studiază operele care se încadrează în fondul canonic de bază al literaturii unei națiuni. Clar că se ține cont de vârsta elevilor, de valorile promovate de operă, de ideologia promovată. Ei sunt supuși, deci, unei receptări obligatorii și, în consecință, se află de la început în situația de a trata literatura ca pe orice materie din programul lor de studiu. Dar toate operele alese trebuie și să placă școlarului. Aici, depinde de măiestria profesorului cum predă opera respectivă.

Profesorul, în special, cel de limba și literatura română trebuie să se orienteze spre formarea elevului pentru o lectură a realității, ceea ce trebuie să devină elevul prin natura sa, cât poate el să cunoască, să-l ajute pe elev să intre într-un dialog fructuos cu opera. În practica școlară comentarea unui text, a unui titlu cunoaște o serie de neajunsuri, elevii nu sunt orientați corect.

Titlul textului este o chemare la lectură. Spre deosebire de operele artistice, care fac parte din circuitul lecturii și au o valoare estetică ce le asigură perenitatea, în școală se studiază și textele nonliterare(textele științifice, știrile, articolele de ziar sau

revistă, reclamele, anunțurile, buletinele meteo, rețetele, prospectele de medicamente, textele de lege, instrucțiunile de utilizare a aparatelor). Asadar, nici un text nu poate supraviețui și circula fără titlu. De aceea este important să comunicăm cu opera și prin intermediul titlului.

Bibliografie

1. Dicționar Latin – Român. București, 1962.
2. Grati A., Corcinschi N. Dicționar de teorie literară: Concepte operaționale și instrumente de analiză a textului literar. Chișinău: Editura ARC, 2017, 500 p.
3. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. București: Editura Minerva, 1988.
4. Coteanu I. Analize de texte practice. Antologie. București: Editura Academiei Române 1986. p.7-36.
5. Eco U. Opera deschisă. Pitești: Editura Paralela 45, 2006, 282 p.
6. Gherasim A., Cara N. Teoria Textului. Chișinău: CEP USM, 2008.
7. Ghicov A. Lingvistica și didactica textului nonliterar. Simpozionul „Tehnologii didactice moderne”. Chișinău, 26-27 mai 2016.
8. Popa M. Modele și exemple. Eseuri necritice. București: Editura Eminescu, 1971.
9. <https://dexonline.ro/definitie/titlu>

PREDAREA LEXICULUI SPECIALIZAT ÎN ȘCOALA NAȚIONALĂ

Ina MĂRGINEANU, profesoară

Liceul Teoretic „M. Eminescu” or. Strășeni

Natalia STRATAN, doctor în științe filologice, conf. univ.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Curricula școlară la limba și literatura română este un document orientat spre idealul educațional al modernității, fiind întemeiat pe principiile pedagogice de bază ale învățământului postmodern și ale didacticii active, ce vizează demersul complex predare – învățare – evaluare din perspectiva formării unui sistem pertinent de competențe menite să asigure interesele și nevoile educaționale ale elevilor, în scopul dezvoltării personalității umane, culturale și al inserției lor active și firești în viața profesională și socială.

Funcțiile curriculumului vizează, așadar, activitățile de predare – învățare – evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual.

Analizând curricula școlară la ciclul gimnazial, constatăm că *lexicul specializat* nu este studiat nici într-una din clasele gimnaziale. Însă procedeul de definire a lexicului poate fi folosit în cadrul tuturor orelor de limbă și literatură română în scopul atingerii unui obiectiv. Datorită studierii lexicului specializat elevii ciclului gimnazial își formează anumite abilități și competențe cum ar fi:

- Competența de realizare a unor contacte comunicative constructive în limba română (oral și în scris);
- Competența de a recunoaște și de a identifica;
- Competența de a percepe și asimila noi unități de vocabular;
- Competență de a dobândi, produce și asimila noi cunoștințe și deprinderi, de a le utiliza în diverse situații de comunicare.
- Competența de a colabora în grup/ echipă, a înțelege/ percepe și respecta opiniile colegilor săi în diverse situații de comunicare [5].

Studiul limbii și literaturii române în gimnaziu este axat pe șase competențe specifice disciplinei, iar învățarea este centrată pe dimensiunile: cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini și valori ca ansamblu/ sistem integrat, ce formează și dezvoltă o competență școlară [3].

Funcțiile curriculumului la disciplina Limba și literatura română vizează activitățile de predare - învățare - evaluare în diversitatea lor formativă, asigurând interesul permanent al elevului pentru performarea sa ca vorbitor și cititor elevat, cult, pentru stimularea și dezvoltarea sa ca receptor/producător de mesaje și interpret de texte diverse, ce au o funcționalitate evidentă în contextul actual [4, p. 2].

Potrivit *Curriculumului școlar la Limba și literatură română* pentru clasele a V-a-a IX-a, unele aspecte ale terminologiei lingvistice, se studiază în clasa a V-a: *Unități de conținut: Lexicul • Sinonime. Antonime. • Câmpul lexical. Familia lexicală.* Autorii Curriculumului recomandă *Activități de învățare și produse școlare: Exerciții de utilizarea adecvată a terminologiei lingvistice.* Profesorul poate propune elevilor o gamă largă de activități care le oferă posibilitatea de a înțelege și a aplica în practică noțiunile de: termen, terminologie, lexic specializat.

În acest sens, rolul profesorului – cel mai important factor în conceperea și realizarea unui demers educațional atractiv – este unul definitoriu. Iată de ce, în implementarea cu succes a reformei curriculare, profesorul e obligat să țină cont de noile orientări metodice și metodologice, care indică asupra câtorva noțiuni-cheie: parcurs educațional explicit, structură didactică deschisă, comunicare interactivă, managementul timpului, realizarea de obiective și formare/dezvoltare de competențe, gestionare cu randament a resurselor umane, aplicarea conștientă și creativă a tehnologiilor educaționale, realizarea unui feedback nuanțat etc. [5, p. 35].

În activitatea la clasă, profesorii vor respecta programa școlară și vor folosi manualele ca instrumente de lucru flexibile și adaptabile nevoilor concrete ale grupului de elevi cu care lucrează. Profesorii au libertatea de a selecta atât metodele pe care le consideră cele mai adecvate pentru atingerea finalităților vizate, cât și temele și textele pentru studiu. Opțiunea pentru selectarea temelor și a textelor se poate face și pe baza unor chestionare de evaluare a capacitațiilor și a intereselor de studiu ale elevilor din clasă [6, p. 11].

Este cunoscut faptul că profesorul modern utilizează la orele de Limbă și literatura română tehnici și metode moderne de predare. Una din cele mai cunoscute și eficiente metode este *Lucrul în grup*.

Metoda lucrului în grup favorizează cooperarea, punându-l pe elev în prezența unor puncte de vedere diferite și obligându-l să-și organizeze propriile argumente pentru a evita contradicțiile inerente ce pot apărea în relațiile sale cu ceilalți. Competiția generează și întreține tendința de funcționare a unui climat stimulat în cadrul colectivului.

Această metodă stimulează controlul reciproc dintre elevi și spiritul de inițiativă. Fiecare membru al grupului își expune liber părerea, câștigând siguranță de sine. Fiecare are posibilitatea să se transpună în situația celorlalți și să se compare cu ei [7].

În continuare vom propune o serie de sarcini de lucru care ar avea drept scop implementarea strategiilor de lucru cu *lexicul specializat (termenii)*.

Elevii (grupului I) trebuie să selecteze în exemplele de mai jos, toate cuvintele ce țin de *lexicul gastronomic*: *Țigăncile deșelate de corvoadă aprindeau focuri, fierbeau câte o zeamă lungă și se odihneau.* (Groapa, p. 167), *Vistiernicul Cristea se veseli zgomotos, apoi primi țiglele de friptură de porc din mâna hangiului și trecu una soției sale.* (Frații Jderi, p. 56), *Paraschiv turnă mălaiul și începu să mestece mămliga.* (Groapa, p. 79), *Domnița a respins de cătră ea și băutura și mâncarea, doamna a ciugulit puțină azimă.* (Frații Jderi, p. 512), *Acel rob încalică pe deșelate și-l duce într-o fugă ținând sus cratița, până sub pădure; iau și eu, odată cu țigla, colaci proaspeți.* (Frații Jderi, p. 78), *Întinseră masa, cu pui fripiți, perpeliți atunci într-un jar de vreascuri, muiiați în mujdei de usturoi...* (Groapa, p. 141), *Gâște gătite Muierile, țineau prosoapele lucrate în arnici, portocalele și lămâiele învelite în foițe, iar bărbații, ploștile și gâștele gătite* [Groapa, p. 249].

După ce au fost selectate, elevii vor alcătui enunțuri cu aceste cuvinte.

Grupul al II-lea este pus în situația de a forma un dialog dintre un bucatar și un gurmand, folosind cuvinte din *lexicul gastronomic*.

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

Etapele metodei:

- pe mijlocul foii se scrie un cuvânt sau o propoziție (nucleu)
- elevii sunt invitați să scrie cuvinte sau sintagme care le vin în minte în legătură cu tema propusă
- cuvintele sau ideile vor fi legate prin linii de noțiunea centrală
- elevii lucrează în grupe - fiecare grupă prezintă „ciorchina” proprie
- se analizează fiecare „ciorchină” și se efectuează una comună pe tablă dirijată de profesor. După rezolvarea sarcinii de lucru, elevii vor folosi noțiunile și legăturile create pentru a dezvolta idei despre conceptul propus [8].

În cazul nostru cuvântul de bază va fi *Gastronomie*.

Cubul. Metoda este folosită când se dorește exploatarea unui subiect, a unei situații din mai multe perspective oferind elevilor posibilitatea dezvoltării competențelor complexe și integratoare.

Etape:

- Realizarea unui cub care are fețele numerotate de la 1 la 6;
- Anunțarea subiectului pus în studiu;
- Împărțirea clasei în 6 grupe care examinează tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului.

Metoda activității cu fișele este o metodă de învățare care presupune utilizarea fișelor elaborate în prealabil de către profesor, conținând sarcini de lucru pe care elevii le rezolvă individual. Fișele pot avea *roluri* diverse: de suport în dobândirea de noi cunoștințe, favorizând autoinstruirea, de control, de realizare a conexiunii inverse; de tratare diferențiată a elevilor, conținând sarcini diferite pentru diferitele categorii de elevi din clasă [8].

Analizând *Curriculumului școlar la Limba și literatură română* pentru clasele a V-a-a IX-a, unele aspecte ale terminologiei lingvistice, se studiază și în clasa a IX-a: *Unități de conținut: Vocabularul limbii române Structura vocabularului Vocabularul fundamental și masa vocabularului. Modificări ale vocabularului. Activități de învățare și produse școlare recomandate: Utilizarea adecvată a terminologiei lingvistice* [4, p. 18].

În clasa a IX-a prin studierea aspectelor terminologice, elevul va încerca, ghidat de profesor, să utilizeze mai multe metode alternative. Metodele interactive, intrate deja în uzajul pedagogic actual, contribuie atât la formarea competențelor specifice, pe obiecte, cât și la cele de bază, reclamate de documentele europene ca necesități stricte în educația copiilor și adulților, ca și componente indispensabile ale eficientizării strategiei didactice postmoderne. Recurgerea avizată și profesionistă la metodele interactive valorifică în mod original contribuțiile acestora la formarea competențelor, realizând obiective curriculare multiple [2, p. 13].

Prin studierea aspectelor terminologice în clasa a XII-a, care de fapt începe din clasa a V-a și continuă până în a IX-a, prin unitățile de conținut: derivarea, compunerea, stilurile funcționale ale limbii, elevii sunt pregătiți pentru a se încadra cu succes într-o lume în schimbare, unde vor avea nevoie de abilitatea de a selecta informațiile și a înțelege corelația dintre ele, de a decide ce este sau nu important, de a plasa în diverse contexte idei și cunoștințe noi, de a descoperi esența lucrurilor întâlnite pentru prima oară, de a respinge datele irelevante, de a da sens critic, creativ și productiv acelei părți din universul informațional cu care se vor confrunta.

O dată cu trecerea de la gimnaziu la liceu, accentul studierii limbii se deplasează de la educația lingvistică (ale cărei obiective sunt atinse în gimnaziu) spre formarea culturii comunicării. O cultură autentică a comunicării nu poate fi formată în afara textelor de valoare, dar numai prin analiza unor mostre liceanul nu-și va dezvolta abilitățile de comunicare eficientă. Necesitatea exersării – conform principiului *ceea ce vrei să înveți a face înveți făcând* – nu poate fi subapreciată. Obiectivele de referință, formulate în curriculumul liceal, presupun o elementară familiarizare cu noțiunile de lingvistică, și nu studierea aprofundată a problemelor respective [3, p. 7].

Așadar, profesorului de limba și literatura română îi revine sarcina importantă de a plăsmui, de a modela exprimarea elevilor, de a le trezi interesul față de forța și tainele cuvântului, înlocuind în mintea lor, ideea că exprimarea corectă este o necesitate în comunicarea cotidiană. Iar Școlii, în ansamblu său, ca instituție de bază a societății, consideră Victor Axenti, îi revine sarcina de a face din cunoașterea limbii române un obiectiv esențial al culturii generale a elevilor. Profesorii de limba română au datoria profesioanală și morală să realizeze prin lecția de limba română, o activitate dintre cele mai plăcute și folositoare pentru elevi, un act de cultură cu largi răsfrângeri în formarea caracterelor, a personalității” [1, p. 3].

Bibliografie

1. Axenti V., Verșina M. Metodica predării limbii și literaturii române (în gimnaziu și liceu). Suport de curs. Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2010.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Chișinău: Editura Cartier, 2001.
4. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a V-a- a IX-a. Ch., 2019.
5. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010, p. 35.
6. Curriculum școlar pentru disciplina limba și literatura română, clasele a V-a- a IX-a. Chișinău, 2010.
7. Limba și literatura română – Programa școlară pentru clasa a X-a, ciclul inferior al liceului. București, 2009.
8. https://www.didactic.ro/materiale-didactice/29758_lucrul-pe-echipe-o-form-si-259-de-cre-si-351-tere-a-randamentului-si-351-colar
9. <https://edict.ro/studiu-comparativ-intre-metodele-traditionale-si-moderne-utilizate-in-procesul-de-predare-invatare/>

PRINCIPIUL POLITEȚII - UN FACTOR IMPORTANT ÎN COMUNICAREA INTERPERSONALĂ

Violeta MATIET-PARASCHIV

UPS „ION CREANGĂ”, or. Chișinău, R. MOLDOVA

Zi de zi interacționăm cu oameni diferiți: la serviciu sau acasă, trebuie să-i ascultăm pe ceilalți și să ne facem la rândul nostru înțeleși, iar dacă reușim să comunicăm eficient, vom părea mai organizați, mai documentați și ne vom spori șansele de a ajunge unde dorim la locul de muncă, în carieră și familie. Ca esență a legăturilor umane, „comunicarea reprezintă ansamblul proceselor fizice și psihice prin care se efectuează operația de punere în relație cu una sau mai multe persoane în vederea atingerii unor anumite obiective” [1, p. 5].

Comunicarea influențează mai multe aspecte ale existenței umane și, anume, comunicarea satisface necesități fizice, necesități relaționale, necesități identitare, necesități spirituale, necesități instrumentale. Atunci când comunicăm, când transmitem un mesaj, precum comandarea unei băuturi într-un restaurant, programarea telefonică a unei vizite la coafor, completarea unui formular pentru reduceri și ridicarea mâinii pentru a răspunde în clasă, sau prezentarea la un interviu în scopul angajării sau obținerii unei promovări, acționăm în diferite planuri distincte, care formează un comportament comunicativ valoros, deoarece servește o necesitate care ne ajută să ne continuăm existența cotidiană, să socializăm.

În sens restrâns, comunicarea implică schimbul de mesaje orale, scrise sau de altă natură, sub forma cărora informația trece de la emițător la receptor în cadrul unor secvențe de comunicare (convorbire, lecție, scrisoare etc.). Cu alte cuvinte, „o anumită persoană – A, sursa, transmite un anumit mesaj printr-un canal unei alte persoane – B, receptorul, cu un anumit efect recunoscut și interpretat de A; A oferă un răspuns conform, la care B răspunde, de asemenea” [1, p. 5].

Totodată, trebuie să menționăm că definiția comunicării poate fi văzută și interpretată sub diverse aspecte și, de asemenea tipurile de comunicare au la bază diferite criterii de clasificare. Luând drept criteriu de clasificare distanța dintre interlocutori, pot fi distinse trei tipuri de comunicare: comunicarea interpersonală, comunicarea în cadrul grupului restrâns și comunicarea publică.

Și aici vom aborda comunicarea interpersonală, care este un tip de comunicare mai lejer, comunicarea noastră cotidiană, care nu impune un comportament comunicativ deosebit, ales. „Comunicarea interpersonală este comunicarea care

survine între doi oameni în contextul relației lor și care, pe măsură ce evoluează, îi ajută să-și negocieze și să-și definească relația” [1, p. 7].

Cuvântul „interpersonal” înseamnă „între oameni”, iar comunicarea interpersonală implică interacțiunea dintre doi oameni, simultan. Dacă este implicată o singură persoană – ca atunci când vorbim cu noi înșine – este vorba despre comunicare intrapersonală [3, p. 43-44]. Comunicarea intrapersonală este importantă, deoarece influențează adesea modul în care relaționăm cu ceilalți, de exemplu, cât de frecvent repetați o conversație în minte, înainte să stați de vorbă cu cineva?

Comunicarea interpersonală are loc în cadrul unei relații, care implică o legătură intimă, ca, de exemplu, reuniunea dintre soți sau dintre parteneri, sau o relație de prietenie mai apropiată, sau o relație dintre frați. De exemplu, îi putem dezvălui unui prieten, fratelui, surorii, informații private – vești despre problemele conjugale sau probleme grave de sănătate ale unui membru al familiei. Cea mai mare parte a studiilor despre comunicare interpersonală se axează pe interacțiunea din cadrul unei diade, adică dintre doi oameni. Două persoane pot comunica față în față, la telefon, prin mesaje de tip SMS, pe Skype sau în diferite rețele de socializare, atât de actuale în vremurile pe care le trăim. Dar aici nu vom insista asupra acestui tip de comunicare, comunicarea online, pentru aceasta ne-ar trebui un alt studiu cu o altă tematică și abordare.

Așadar, competența sociolingvistică, prevăzută în „Cadrul european comun de referință pentru limbi, [5, p. 18] „trimite la parametrii socioculturali ai utilizatorului limbii”, în cadrul căreia putem integra competențele specifice din Curriculum pentru limba și literatura română, cl. a V-a – a IX-a [6, p. 4], și anume: Competența specifică 2 „Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursivă” și competența specifică 6 „Integrarea experiențelor lingvistice și lectorale în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes”, deși, evident că nu putem neglija și antrenarea celorlalte competențe specificate în Curriculum.

Prin urmare, așa cum comunicarea interpersonală include toate comportamentele comunicaționale, atât verbale, cât și nonverbale, trebuie să subliniem specificul limbajului la comunicarea interpersonală în familie și școală. „Felul în care vorbesc părinții și profesorii” – scrie H. Ginott – „îi arată copilului părerea lor despre el. Afirmațiile lor influențează încrederea și prețuirea pe care acesta o acordă propriei persoane. Într-o mare măsură, limbajul celor mari determină destinul aceluși copil” [2, p. 25].

Așadar, comunicarea cu copiii, elevii, adolescenții, nu este un exercițiu psihosocial în sine. Ne interesează foarte mult principiile și valorile care o întemeiază, specificul / particularitățile ei în lumea pe care o traversăm; de aici întreg contextul de idei, mesaje, stări afective implicat în ce, cum și când comunicăm cu copiii, elevii și adolescenții noștri pentru ca ei cu încredere să poată păși în viitor fără ajutorul nostru.

Comportamentul comunicativ al fiecărei persoane și în orice circumstanțe presupune și un set de norme sociale (valabil de la o comunitate la alta), prin care se înțelege principiul politeții, considerată drept „una dintre universalitățile comportamentului comunicativ al indivizilor”, inclusiv privind comportamentul lingvistic pentru membrii fiecărei comunități.

Fiind o constantă a comportamentului comunicativ, politețea este determinată de caracterul interacționat al proceselor de comunicare. Ea este o premisă a dialogului și desemnează „ansamblul strategiilor lingvistice care servesc la instituirea, menținerea sau dezvoltarea relațiilor interpersonale” [apud 4, p. 66].

Politețea nu este legiferată, nu poate fi cuprinsă în reguli severe, în norme sau instrucțiuni. Nu prezentăm un „cod al manierelor elegante”, nu ne erijăm „în autoritate în materie”, nu dăm rețete fixe, nici reguli rigide obligatorii și nici nu ne adresăm unor „neștiutori”. Odată cu mersul înainte al societății, politețea trebuie consolidată. Nu există tehnică, civilizație, progres, oricât de „uluitoare” le-ar fi realizările, care să poată ucide politețea; nu „eticheta” convențională a timpurilor trecute, ci „politețea curată” a timpului modern ne interesează.

De aceea, în cadrul orelor de limbă și literatură română (în etapa gimnazială, și în etapa liceală), când vorbim despre arta comunicării, a conversației civilizate, a unui dialog reciproc avantajos, considerăm că am putea implementa niște chestionare, care ar elucida unele aspecte ale „artei de a comunica” și ar scoate în relief lacunele pe care le au elevii și ne-ar orienta spre modelarea unor calități și deprinderi, abilități, competențe de comunicare. Așadar, propunem două chestionare pentru evaluarea inițială a cunoștințelor, percepțiilor și atitudinilor în domeniul *comunicării interpersonale* și cu referire la „*politețe*” – valoare importantă în comunicarea interpersonală.

CHESTIONAR 1. Pentru evaluarea inițială a cunoștințelor, percepțiilor și atitudinilor în domeniul comunicării interpersonale

1. Care din definițiile comunicării interpersonale considerați că este cea mai adecvată?

- Reprezintă ansamblul proceselor fizice și psihice prin care se efectuează operația de punere în relație cu una sau mai multe persoane în vederea atingerii unor anumite obiective.
 - Este comunicarea care survine între doi oameni în contextul relației lor și care, pe măsură ce evoluează, îi ajută să-și negocieze și să-și definească relația.
 - Este implicată o singură persoană – ca atunci când vorbim cu noi înșine.
 - Ce survine în grupuri mici de trei sau mai multe persoane, de exemplu, în cadrul unei familii, într-un comitet sau într-un grup de suport.
2. Enumerați 3 cuvinte-cheie pentru o comunicare interpersonală eficientă:

3. Considerați că pentru a avea și a educa un limbaj eficient pentru comunicarea interpersonală în familie și școală este sarcina:
- a) cadrelor didactice;
 - b) familiei;
 - c) autorităților;
 - d) comunității;
 - e) societății.
4. În opinia Dvs., care este semnificația unei ascultări și tăceri eficiente la comunicarea interpersonală?
5. Care din aceste principii pentru îmbunătățirea și dezvoltarea abilităților de a asculta este valabilă pentru d-voastră și țineți cont de ea?
- a. Să evităm să fim critici și să judecăm.
 - b. Să ne străduim să percepem mesajul fundamental al spuselor interlocutorului, în mod empatic, necritic.
 - c. Este foarte important momentul ales pentru punerea întrebărilor.
 - d. Să nu încercăm să rezolvăm problemele în locul vorbitorului sau să gândim în locul lui.
6. Comentați citatul: „Tăcerea înseamnă înțelepciune, dar să taci tot timpul nu e înțelept”.
7. Cum apreciați necesitatea următoarelor cunoștințe/ competențe (scrieți în dreptul fiecăreia calificativele: a. Foarte necesare; b. Necesare; c. Puțin necesare; d. Inutile):
- Noțiuni generale despre „comunicarea interpersonală”.
 - Specificul limbajului la comunicarea interpersonală în școală și familie.
 - Convingerea – strategie de bază în comunicarea interpersonală.

- Semnificația unei ascultări și tăceri eficiente pentru dezvoltarea abilităților de comunicare interpersonală.
- Importanța competențelor de comunicare interpersonală în viața de zi cu zi.

CHESTIONAR 2. Pentru evaluarea inițială a cunoștințelor, percepțiilor și atitudinilor cu referire la „politețe” – valoare importantă în comunicarea interpersonală

1. Care din definițiile politeții considerați că este cea mai adecvată?
 - Este vorba de „curățenie morală”, de puritatea interioară a gândurilor și sentimentelor, atitudine exteriorizată printr-o ținută adevărată, un comportament corect în societate, trecerea de la barbarie la civilizație.
 - Atitudine, comportare conformă cu buna-cuviință, amabilă, politicoasă; amabilitate.
 - Este „moneda de schimb” a relațiilor zilnice în toate împrejurările, platforma
 - comună de înțelegere și bunăvoință, implică: omenie, simțul dreptății, simțul frumosului, tact, bun-simț, decență.
2. Propuneți o definiție proprie pentru politețe.....
3. Considerați că politețea trebuie învățată de la:
 - a) cadrele didactice;
 - b) membrii familiei;
 - c) autorități;
 - d) comunitate;
 - e) societate.
4. În opinia Dumneavoastră, care din următoarele afirmații sunt adevărate?
5. (bifați cu: Acord +; Dezacord –; Indiferent #):
 - 1) Politețea poate fi gândită ca o convenție unanim acceptată – este un alfabet, un limbaj ce permite oamenilor civilizați să se înțeleagă cu ușurință în orice împrejurare, ce conferă relațiilor umane armonie morală și estetică.
 - 2) Politețea cuprinde o arie întregă de manifestări, îmbrățișând viața personală și socială a individului.
 - 3) Eticheta, care definește „codul regulilor de comportare în societate”, nu este, mai ales în zilele noastre, obligatorie, ea având un caracter formal și convențional, buna cuviință și politețea nu pot lipsi din viața zilnică.
 - 4) Manierele frumoase pun în valoare meritul și-l fac plăcut; trebuie să aibă cineva calități deosebite pentru a i se trece cu vederea lipsa de politețe.
6. În opinia Dvs., cum trebuie să arate o persoană politicoasă, atât moral, cât și fizic? Expuneți părerea proprie în 3-4 enunțuri.

7. Subliniați care cuvinte / sintagme nu se referă la politețe: a arăta interes față de altă persoană; bruscare; a exprima admirație, afecțiune, recunoștință; a oferi cadouri; cearta; nerăbdarea; afirmarea superiorității; a evita comportamentele amenințătoare; a corecta; a interzice; a utiliza formulări evazive.
8. Cum credeți: Conversăm :
 - *pentru a ști;*
 - *pentru a convinge;*
 - *pentru a plăcea;*
 - *pentru a vorbi.*
9. J. Joubert susține că „politețea este floarea umanității”, argumentați Pro/ Contra (expuneți 2-3 argumente).

În spiritul dragostei și al înțelegerii pentru semenii noștri, să încercăm să educăm tânăra generație, pentru a-i lărgi și îmbogăți orizontul, pentru a-i da reazem sufletesc, pentru ca omul viitorului să lupte pentru progres în toate domeniile, pentru umanitate, pentru bun-simț, pentru înțelegere, spiritualitate și demnitate.

Bibliografie

1. Chiru I. Comunicarea interpersonală. București: Tritonic, 2003. 121 p.
2. Ginott H. G. Între părinte și copil. Ghid de comunicare. București: Humanitas, 2006. 212 p.
3. Heyman R. Cum să vorbești cu adolescenții. București: Ed. Lucman, 2005. 488 p.
4. Le Breton D. Despre tăcere. București: ALL Educational, 2001. 295 p.
5. <https://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/Cadrul-European-Comun-de-Referinta-pentru-limbi.pdf>
6. https://particip.gov.md/public/documente/137/ro_6431_Curriculum-Limba-si-literatura-romana-Gimnaziu-2019-06-24.pdf

ASPECTE INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARE LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ

Angela MIRON

Liceul de creativitate și inventică „Prometeu-prim”

Ritmul tot mai alert în care se desfășoară existența noastră influențează în mod direct și procesul educațional. Pregătirea și motivarea elevilor pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare, formarea personalității și dezvoltarea creativității, sensibilității și a talentului, selectarea informației și folosirea ei în scopuri utile reprezintă principalele coordonate ale politicii educaționale a școlii. Învățământul, în evoluția sa, trebuie corelat cu obiectivul de aliniere a politicilor educaționale naționale la cele europene și mondiale. În acest sens, principalele finalități ale politicii educaționale vizează:

- pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, pentru timpul liber, pentru familie și societate;
- pregătirea și motivarea copiilor pentru continuitatea învățării într-o lume în schimbare;
- promovarea concomitentă a stabilității și schimbării sociale.

De aceea, este vitală conceperea școlii ca o instituție socială cu funcții multiple aptă să răspundă eficient nevoilor psihologice și sociale ale elevului, să asigure un cadru optim pentru starea lui de bine, pentru diminuarea și prevenirea tulburărilor de adaptare specifice vârstei, pentru formarea unor cetățeni responsabili ai societății civile.

În orice sistem de educație, învățarea ar trebui să se sprijine pe următorii piloni aflați în interacțiune directă: *a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să faci împreună, a învăța să fii* (J. Delors) și *a învăța să te transformi pe tine însuși și să schimbi societatea* (Shaffer). De aceea menirea profesorului este de a aborda integrat materia de studiu pentru a-i interesa, a-i implica și a-i motiva pe elevii din generația gadgeturilor, cărora le lipsește concentrarea, atenția, întâmpină dificultăți în ierarhizarea ideilor, înțelegerea mesajelor, deoarece în competiție cu calculatorul, telefonul mobil, textul literar pare să piardă tot mai mult teren.

În continuare vom prezenta câteva aspecte în organizarea etapelor lecției din perspective inter- și transdisciplinare.

În studierea nuvelei "**Popa Tanda**" de Ioan Slavici, *Evocarea* s-a desfășurat în baza tehnicii *linia valorii*: dintr-o listă de 20 de cuvinte (altruism, compasiune,

corectitudine, respect, responsabilitate, cooperare, etc. cu posibilitatea de a o completa), elevii trebuie să aleagă cinci cuvinte pe care le consideră importante, ierarhizându-le și argumentând opțiunea. Acest exercițiu creează contextul adecvat trasării sarcinii didactice pentru lectura ulterioară: determinarea liniei valorii personajului principal al lecturii. Menționăm că la lecțiile de limbă și literatură română se formează nu doar competențe specifice disciplinei, dar și competențe interpersonale, civice, morale, etc. deosebit de importante pentru omul contemporan.

La prelectura textului "Popa Tanda" elevilor li s-a propus să discute în grupuri pe marginea ideii: "Pentru a deveni mai buni, toți avem nevoie de modele", îndemnându-i să prezinte care sunt modelele lor și ce apreciază la acești oameni, astfel focalizându-ne atenția asupra formării competențelor specifice disciplinei educația civică, modulul *Omul-ființă socială*. Or, competențele formate la educația civică sunt de o mare complexitate, vizând comportamentul omului, atitudinile față de societate, comunitatea în care trăiește. Pentru a aprofunda diferite aspecte interdisciplinare ale nuvelei "Popa Tanda" elevii, împărțiți în grupuri de interese formate în baza chestionarului inteligențelor multiple: lingviști, geografi, istorici, artiști plastici, au realizat următoarele sarcini ;

<p>Grupul lingviștilor: Găsește în fiecare capitol al nuvelei cuvinte cheie ce se referă la:</p> <ol style="list-style-type: none"> locurile în care se petrece acțiunea (subst. comune/proprie), precizând semnificația lor pentru atmosfera în care au loc întâmplările relatate; timpul în care se petrece acțiunea/durata acțiunii/(subst. comun/adverbe) 	<p>Grupul geografilor: Realizează harta satului Sărăceni.</p> <ol style="list-style-type: none"> Alcătuiește două variante conform descrierii din primul capitol și ultimul capitol; Indică în ce regiune este situată acțiunea și argumentează răspunsul cu exemple din text
<p>Grupul istoricilor: Extrage din text indicii referitoare la epoca în care au loc întâmplările</p> <ol style="list-style-type: none"> Plasează pe axa timpului cele mai importante momente din fiecare capitol al nuvelei; Aproximează durata desfășurării întregii acțiuni. 	<p>Grupul artiștilor plastici: Asociază una din cele două picturi <i>Grădina</i> de A. Ciupe și <i>Grădina de zarzavat</i> de M. Eleutheriade cu următoarea secvență de text, motivând alegerea făcută. <i>Părintele rămăsese uimit [...] Semințele au început să apară</i></p>

Activitatea s-a desfășurat în clasă la etapa *Realizarea sensului*, în grupuri, timp de 15 min., un reprezentant al fiecărui grup a prezentat în fața clasei rezultatul investigației, iar produsele au fost evaluate prin Turul galeriei.

În concluzie, menționăm că, în cadrul grupului elevii au colaborat, valorificându-și talentele și abilitățile pentru a da răspunsuri originale, de calitate.

Încrederea reciprocă devine garanția succesului obținut prin motivație, seriozitate, creativitate și implicare.

Colericul (furiuosul) îndrăzneț, direct, fără teamă, lipsit de tact, dedicat;	Sangvinicul (energic) echilibrat, vesel, popular, superficial, dornic de nou;
Flegmaticul (timidul) calm, cumpătat, tenace, fire închisă, independent;	Melancolicul (meditativul) perfecționist, emotiv, sensibil, precaut, rezervat;

Orele de literatură oferă numeroase ocazii de abordări interdisciplinare. La caracterizarea personajului din nuvela "Popa Tanda", a fost aleasă drept disciplină de reper psihologia. Elevilor li s-a propus să-și pună lentilele psihologului, pentru a identifica temperamentul părintelui Trandafir, în funcție de trăsăturile care-l caracterizează. Elevii sunt puși în situația să exemplifice în baza textului pentru a susține răspunsurile. Ei primesc fișa de lucru, elaborată de profesor, completând-o cu exemple din text.

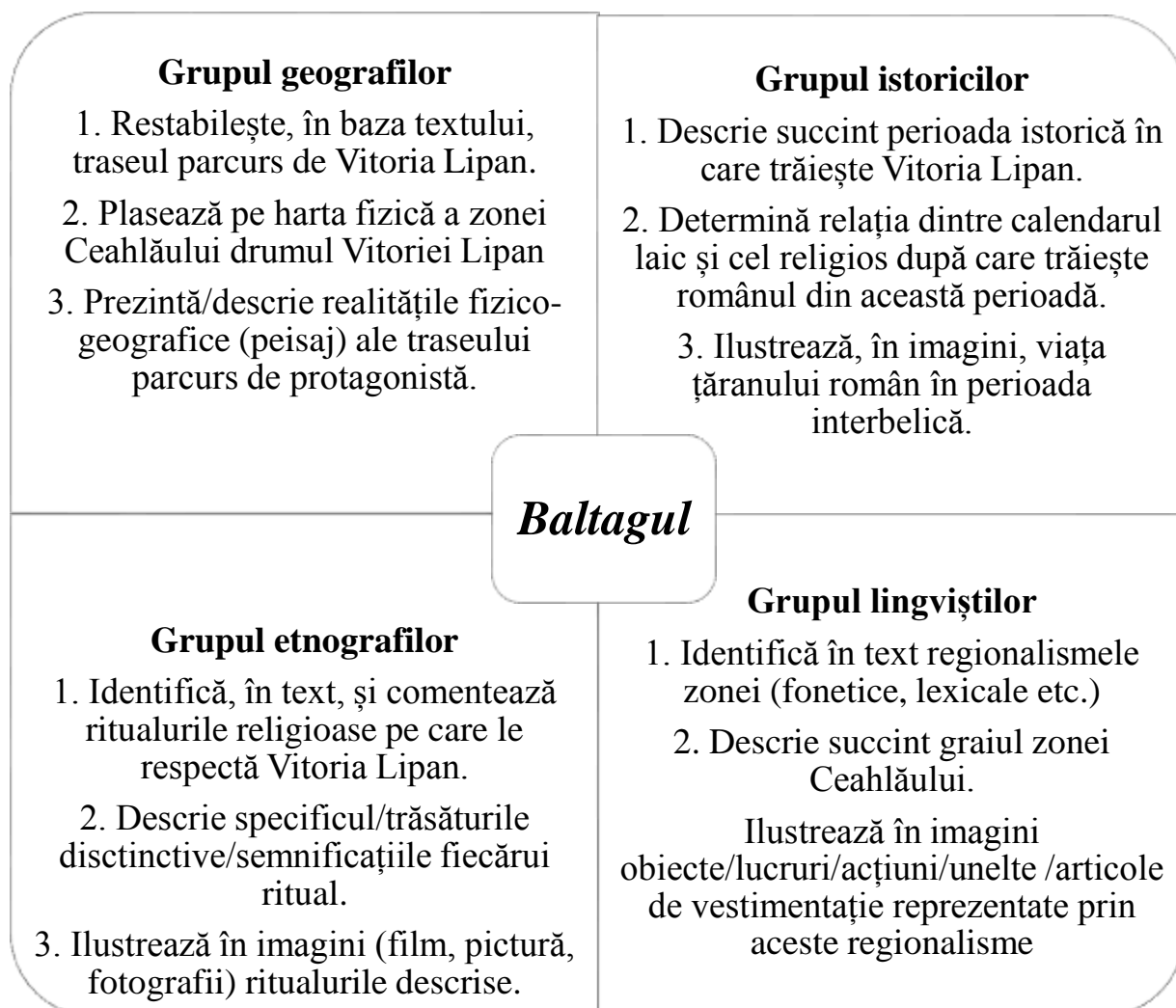
Ulterior, la etapa *Reflecție* elevii au fost invitați să-și schițeze propriul portret moral/temperamental, pe foi separate, fără a le semna, pentru a-și identifica, reciproc personalitatea în baza celor notate. Timp de lucru - 8 min.

Menționăm că autoportretele multor elevi au fost realizate prin reactualizarea experienței de lectură, făcând trimiteri la personaje literare care i-au marcat prin comportament, atitudine, mod de gândire, viziune asupra lumii. Implementarea autoportretului este dictată de cerințele actualei societăți – elaborarea și prezentarea unui CV, pentru aderarea la un ONG pentru participarea la concursuri, depunerea dosarelor la studii etc.,

Interdisciplinaritatea este centrată pe formarea competențelor transversale, cu o durabilitate mare în timp, iar operele literare oferă numeroase ocazii de abordări interdisciplinare. La interpretarea romanului "Baltagul" de Mihail Sadoveanu, legătura disciplinei limba și literatura română cu istoria și geografia este mai mult decât convingătoare. De exemplu, la comentariul socio-cultural al textului literar este nevoie de comentarea detaliilor istorice, geografice, culturale, fapt ce permite formarea conexiunilor intertextuale și transdisciplinare. În continuare vom prezenta aspectul sociocultural din romanul "Baltagul", realizat prin intermediul proiectului, metodă eficientă și complexă de formare a competențelor, fiindcă este o strategie ce

învață elevul să știe, să cunoască și să învețe, ghidându-se de un algoritm și având posibilitatea de a căuta, de a cerceta, de a investiga și de a sintetiza. Totodată, elevii, în urma realizării acestui proiect, vor înțelege legătura care există între limbă, istorie, geografie, cultură, viața omului în timp istoric. Etapa de pregătire a proiectului a constat în formarea grupurilor, determinarea sarcinilor și distribuirea lor. Timpul de realizare a proiectului a fost de două săptămâni, timp în care elevii au lucrat în baza unui plan / algoritm stabilit, apelând la ajutorul profesorilor de la disciplinele geografie, istorie, limbă română.

Fiind un produs al activității elevilor, proiectul presupune transferul de cunoștințe, deprinderi, capacități, facilitând abordările interdisciplinare.



Receptarea textului artistic prin abordări inter- și transdisciplinare trebuie să reprezinte un element de bază al lecțiilor de literatură, deoarece este una dintre mizele noii variante de curriculum, cât și un factor important în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți.

Profesorul de limbă și literatură română are datoria de a diversifica tipul textelor literare, nonliterare, multimodale, prin care să dezvolte competența de lectură și să

formeze cititorul activ pe tot parcursul vieții, ținând cont de caracterul relevanței, al accesibilității, al atractivității și al particularităților de vârstă.

Autorii de manuale să elaboreze resurse educaționale orientate spre dezvoltarea competențe de lectură, cu mai multă deschidere inter- și transdisciplinară, cu activități centrate pe elev.

În concluzie, prin abordarea inter- transdisciplinară, se urmărește cerința didactică de a situa elevul și nu materia de studiu în centrul procesului instructiv-educativ prin organizarea și desfășurarea lecției în cheia intereselor și necesităților celui educat, stimulându-se propriul efort în formarea și dezvoltarea competențelor transversale printr-un dialog permanent între discipline.

"Așa cum văd eu scopurile educației constau în a le permite elevilor să înțeleagă lumea din jurul lor și talentele dinlăuntrul lor, în așa fel, încât să devină indivizi împliniți și cetățeni activi și plini de compasiune [...]"

Ken Robinson [5]

Bibliografie

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. Repere metodologice de evaluare a competențelor. Chișinău, 2018.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Ed. Polirom, 2008.
3. Crăciun C. Metodica predării limbii și literaturii române în gimnaziu și liceu, Deva: Ed. Emia, 2004.
4. Ilie E. Didactica Literaturii Române. București: Ed. Polirom Colegium, 2008.
5. Robinson K. Școli creative. București: Ed. Publica, 2011. p.22.
6. Vădeanu G. Educația la frontiera între milenii. București: Ed. Politică, 1988.

ASPECTE PRIVIND IMPLEMENTAREA PROIECTULUI DE CERCETARE LA DISCIPLINA DE STUDIU LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

Natalia MORARI, doctorandă UST
profesor LT „Andrei Straistă” Anenii Noi

Proiectul este definit în literatura de specialitate prin câteva aspecte: învățare prin practică (Dewey), plan sau intenție de a întreprinde, de a organiza, de a face un lucru (DEX), un proces sistematic de achiziție și transfer de cunoștințe, ce rezultă cu un produs (J. Proulx), favorizează interdisciplinaritatea (Ph. Perrenoud), face apel la creativitate, autonomie și spirit inovativ [1, p.7]. În cercetarea noastră vom prezenta câteva aspecte relevante ale proiectului de cercetare de la care trebuie să pornim atunci când implementăm la disciplina de studiu limba și literatura română.

Cercetătorul S. Cristea precizează că, *din perspectiva didacticii generale*, instruirea prin proiecte poate fi realizată la nivel de: *metodă didactică* (la nivel de lecție și / sau la nivel de unitate de învățare) și *strategie de instruire* (realizabilă pe parcursul unui semestru sau an de studiu) [2, p.58]. *Din perspectiva teoriei generale a curriculumului* instruirea prin proiecte presupune integrarea în proiectul de lungă durată, bazat pe obiective și competențe, a metodei proiectului, care urmează a fi realizat prin activități formale și nonformale (extrașcolare), individual sau în grup [2, p. 58]. Astfel, la nivel curricular, în opinia savantului, „instruirea prin proiecte are valoare de model pedagogic”, care, pentru diferite trepte de învățământ, poate fi de mai multe tipuri [2, p.58]. Dewey include „un plan de învățământ centrat pe teme asociate cu experiența și interesele elevilor”, unde profesorul dirijează și susține activitatea elevului, proiectul fiind opera comună (apud Cristea). Kilpatrick îmbină ideea de „experiență a elevului” cu „satisfacția activității”, unde întreaga activitate este concentrată pe elev (apud Cristea).

Din perspectiva activității dominante a elevilor proiectele se clasifică în [3]:

- proiecte practice, ce vizează interesele sociale ale participanților la proiect, iar produsul poate fi utilizat în viața unei comunități;
- proiecte de cercetare, care este structurat ca o cercetare științifică autentică;
- proiecte de informare, care are ca scop colectarea de informații despre ceva, pentru a-l analiza și a-l prezenta publicului;
- proiecte creative, ce se referă la abordarea liberă a unui subiect și oferă rezultate creative ce urmează a fi prezentate publicului;

- proiectul de rol sau joc, ce presupune asumarea de roluri a unor personaje (literare, istorice, fictive), ce rămâne deschis până la sfârșit.

Proiectul de cercetare rezolvă o problemă de cercetare cu un rezultat necunoscut din timp, ceea ce-l deosebește de celelalte tipuri de proiecte, unde rezultatul este anticipat. Proiectul de cercetare se realizează în 3 trepte [7]:

- Planificarea cercetării, ce se referă la: problema și relevanța ei, obiectul de cercetare, subiectul, scopul cercetării, sarcini de cercetare sau obiectivele, ipoteza cercetării;
- Cercetarea propriu-zisă, ce presupune informare, observare, testare, cu utilizarea instrumentelor de cercetare (metode și tehnici, chestionare, sondaje, interviuri, jurnale de observare) și a materialelor necesare pentru cercetare;
- Analiză, reflecție și concluzii, etapa când se analizează rezultatele cercetării și se formulează concluzii. Concluzia se referă la confirmarea sau respingerea ipotezei, beneficiile cercetării, posibilitatea aplicării în viață.

Produsul unui proiect de cercetare reprezintă cunoștințe noi, utile pentru rezolvarea unei probleme. Dar cunoștințele trebuie să fie noi pentru elevul care a cercetat, nu și pentru comunitatea științifică. În școală elevul nu va crea noi cunoștințe, dar le va obține în procesul de cercetare și va demonstra că acestea sunt utile pentru rezolvarea unei probleme.

Formularea temelor proiectelor de cercetare este precedată de brainstorming, în rezultatul căruia vor rezulta noi probleme sau aspecte interesante pentru o cercetare. Temele proiectelor se bazează pe informații de tip monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, ce pot fi realizate la toate treptele și disciplinele de învățământ [2, p.60].

Proiectul de cercetare la disciplina limba și literatura română este important prin faptul că literatura este unica disciplină de studiu care dezvăluie nu legile dezvoltării societății și a naturii, ci ale sufletului uman. În acest context, scopul educației este formarea unei personalități creative, capabilă de receptarea unei opere literare în contextul culturii spirituale universale și pregătește elevul pentru comunicarea independentă cu aceasta [5]. Prin urmare, dacă pentru științele reale testarea cunoștințelor obținute prin cercetare se realizează în cadrul laboratorului școlii sau cel virtual și în mediul înconjurător / natural, atunci pentru științele umaniste laboratorul este biblioteca (fizică sau virtuală) și natura umană.

Din perspectiva elevului, proiectul de cercetare reprezintă activitatea de proiectare a propriei cercetări prin stabilirea scopului și a obiectivelor, alegerea metodelor, planificarea desfășurării cercetării, formularea ipotezelor, autoevaluarea

fezabilității studiului, determinarea resurselor necesare. Din perspectiva profesorului, proiectul de cercetare este o tehnologie didactică orientată nu pe integrarea cunoștințelor, dar pe utilizarea acestora în obținerea de noi cunoștințe pe calea autoinstruirii sau pe lucrul individual al elevului [6].

Această metodă oferă inițiativă de creativitate atât elevului, cât și profesorului. Profesorul trebuie nu doar să învețe elevii noțiunile de teorie literară și să le illustreze cu exemple din opere, dar trebuie să-i învețe pe elevi să opereze cu aceste noțiuni asemenea unor instrumente de cunoaștere a textului literar. De exemplu, a încadra opera într-un curent literar poate fi realizată prin ilustrarea cu exemple din opera analizată a trăsăturilor curentului literar sau prin analiza stilului autorului și a contextului de formare a acestuia. În primul caz elevul va căuta dovezi în limita textului analizat, ilustrând trăsăturile curentului cu exemple, realizând un text argumentativ. În al doilea caz, elevul va studia specificul literar al perioadei în care a activat scriitorul și particularitățile stilului acestuia, va analiza, astfel, încadrarea textului în curentul literar prin analiza mai multor factori (stil, program, teme) și va formula concluzii proprii, raportându-le la teoria literară existentă. Elevul poate descoperi, astfel, corespondențe / legități între diferiți factori, dar și raportarea la natura umană îl va determina să formuleze judecăți de valoare proprii referitor la tema abordată. La ce idei sau aspecte noi îl poate aduce o cercetare, elevul nu poate să prevadă și acesta reprezintă farmecul cercetării.

În sala de clasă orice cercetare începe de la o *situație problemă*, care poate fi creată de profesor și este de mai multe tipuri [4, p.1-2]:

1. situația surpriză sau problema ce apare neașteptat, care „uimește” pe elevi;
2. situația de conflict, ce apare în cazul identificării unor contradicții în raport cu o temă;
3. situația de respingere, creată cu scopul de respinge o concluzie ce nu se bazează pe argumente științifice;
4. situația de inconsecvență, apare atunci când elevii sunt puși în fața unor situații / idei dezvoltate spontan, care intră în conflict cu datele științifice;
5. situația de incertitudine, care apare atunci când sarcina propusă elevilor conține date insuficiente pentru a obține o soluție clară;
6. situația de presupunere, ce constă în prezentarea unor ipoteze ce prevăd existența unor modele sau fenomene.

Completăm lista cu situația dilemă, care presupune alegerea din două modalități de rezolvare a problemei cu același rezultat, dar cu diferite perspective de abordare.

Activitatea de cercetare este, astfel, un proces de căutare a unei soluții ce nu este cunoscută din timp de către elev și profesor, în cadrul unei situații problemă, orientată spre obținerea de noi cunoștințe de către elev.

Activitatea ce presupune un proces de creare a ceva nou (fie material sau ideal) este una creativă, de aceea activitatea de cercetare este o parte componentă a activității creative [9, p.7].

Componentele procesului de formare a culturii de cercetare la liceeni au fost determinate de cercetătoarea E. A. Firsova [8, p.12]:

1. Componenta cognitiv-epistemologică, care include cunoștințe despre scopuri, obiective și metode de cercetare, caracteristici și modele în diverse domenii ale cunoașterii. În științele umaniste una din metodele specifice este lucrul cu textul, care reprezintă obiectul cunoașterii, mijlocul / instrumentul cunoașterii și rezultatul cunoașterii.

2. Componenta emoțională, care include ansamblul motivelor ce se află la baza atitudinii pozitive față de activitatea de cercetare. Motivele pot fi de ordin cognitiv sau bazate pe autocunoaștere, autodezvoltare, autorealizare. Motivația poate exista la începutul cercetării sau apare pe parcursul cercetării, când elevul înțelege treptat tema cercetată. Astfel, componenta emoțională va include 3 trepte: motiv – interes – atitudine.

3. Componenta de proiectare a cercetării include un sistem de abilități de cercetare manifestate prin rezolvarea unor sarcini de cercetare, cum ar fi: determinarea scopului, obiectivelor, problemei, structurii cercetării (introducere, capitole, concluzii, aplicare / produs, bibliografie), selectarea și prezentarea informației din textele literare și de critică literară, formularea rezultatelor cercetării, justificarea și prezentarea acestor rezultate.

Aceste componente ale culturii cercetării generează indicatori și criterii de formare a competenței de cercetare a elevilor.

În concluzie, putem formula câteva aspecte specifice ale proiectelor de cercetare implementate la disciplina limba și literatura română:

- Temele și problemele formulate se raportează, inevitabil, la sufletul uman / natura umană;
- Argumentele științifice au la bază critica literară / studiile științifice în domeniul literaturii și opera literară, raportate la teoria literară;
- Metodele de cercetare specifice sunt cele legate de lucrul cu textul, care reprezintă obiect, mijloc și rezultat al cunoașterii;
- Rezultatul cercetării nu este cunoscut din timp;

- Noutatea într-o cercetare ține de un proces creativ, ce se referă nu la crearea unei noi opere, dar la noi cunoștințele despre opera analizată;
- Testarea cunoștințelor și experimentul în proiectul de cercetare la literatura română (ca disciplină de studiu) se referă la textul scris și legătura acestuia cu natura umană;
- Din perspectiva elevului, cercetarea este o activitate, iar din perspectiva profesorului, o tehnologie didactică.

Bibliografie

1. Bulat A. Proiectul – metodă modernă de evaluare. În: Didactica Pro, Revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (107). Chișinău, 2018. p.6-9.
2. Cristea S. Instruirea prin proiecte. În: Didactica Pro. Revistă de teorie și practică educațională, nr.1 (107). Chișinău, 2018. p.57-60.
3. Zyrina N. Tipuri de proiecte. 2013, <https://ulmart-catalog.ru/ro/stroitelstvo-i-remont/vidy-proektov-tipy-proektov-prezentaciya-k-uroku-na-temu-razlichnye-vidy/>, vizitat: 22.01.2021.
4. Аверьясов П. В. Обучение на основе исследования. <https://nsportal.ru/averyasovpv>, vizitat 31.01.2021.
5. Козлова М. И. Исследовательская работа на уроках русского языка и литературы, 2017. <https://urok.1sept.ru/articles/664145>, vizitat: 21.01.2021.
6. Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка, <https://infourok.ru/proektno-issledovatelskaya-deyatelnost-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-1621682.html>, vizitat: 20.01.2021.
7. Ученические проекты, <https://sites.google.com/site/pupilprojekt/01-cto-takoe-uceniceskij-proekt/4-issledovatel'skij-proekt>, vizitat: 20.01.2021.
8. Фирсова Е. А. Формирование исследовательской культуры у старшихклассников. Автореферат. Саратов, 2018, <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-issledovatel'skoi-kultury-u-starsheklassnikov-v-usloviyakh-nauchnogo-obshchestva>, vizitat 31.01.2021
9. Цветкова Е. Н. Формирование исследовательских умений обучающихся в процессе решения задач. Выпускная квалификационная работа. Екатеринбург, 2016. <https://core.ac.uk/download/pdf/81697456.pdf>

**CREȘTEREA PERFORMANȚELOR ELEVILOR PRIN PARTICIPAREA
LA CONCURSURI ȘI PROIECTE EDUCAȚIONALE ȘCOLARE
LA LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ**

Angela MORARU, profesoară de limba și literatura română, g.d. superior
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, mun. Edineț

*Educația este un proces al vieții și nu o pregătire pentru viață.
Școala trebuie să reprezinte viața actuală,
viața tot atât de reală și de vitală pentru copil ca aceea pe care el o duce
în familia sa, cu vecinii săi, pe locurile lui de joacă.*

John Denvey

Pornind de la premisa că subiectul (elevul) presupune capacitatea individului de a se manifesta ca personalitate, fiind înzestrat cu diverse calități care-l individualizează, mi-am propus spre cercetare problema ***Creșterea performanțelor elevilor prin participarea la concursuri și proiecte educaționale școlare la limba și literatura română.***

Problematika educației dobândește în societatea contemporană noi conotații, date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Educația depășește limitele exigențelor și valorilor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității.

Într-o societate modernă, sistemul de educație se materializează printr-o educație de tip formal (oficial), nonformal (extrașcolar – concursuri, proiecte) sau informal (spontan), incluzând toate dimensiunile (intelectuale, morale, estetice, tehnologice, fizice), implicate în cadrul acțiunilor educaționale organizate, structurate și planificate sau în contextul influențelor incidentale de tip pedagogic.

Referindu-ne la educația nonformală, care reprezintă o punte între cunoștințele asimilate în timpul lecțiilor și informațiile acumulate nonformal, reies obiectivele educației nonformale:

- lărgirea și completarea orizontului de cultură, îmbogățind cunoștințele din anumite domenii;
- contribuție la recreerea și destinderea participanților, precum și la petrecerea organizată a timpului liber,
- asigurarea cadrului de exersare și cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități.

Modelarea, formarea și educația omului cere timp și dăruire. Timpul istoric pe care-l trăim cere oameni în a căror formație caracterul și inteligența se completează pentru propria evoluție a individului.

Am constatat că în școala contemporană eficiența educației depinde de gradul în care se pregătește copilul pentru participarea la dezvoltarea de sine și de măsura în care reușește să pună bazele formării personalității copilului. Oricât ar fi de importantă educația curriculară realizată prin acte normative, ea nu epuizează sfera influențelor formative exercitate asupra elevului. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățare școlară.

Implicând și coordonând participarea elevilor la concursuri și proiecte educaționale școlare la disciplină la nivel de instituție, de raion, național sau internațional, concluzionez că scopul participării elevilor la astfel de activități rezidă în dezvoltarea unor aptitudini speciale, variate și bogate în conținut, cultivarea interesului pentru activități socio-culturale, facilitarea integrării în mediul școlar, oferirea de suport pentru reușita școlară în ansamblu, fructificarea talentelor personale și corelarea aptitudinilor cu atitudinile caracteriale.

Pentru a efectua o educație centrată pe elev, în activitatea profesională acord o deosebită atenție și pun accentul pe standard de calitate: proiectarea și evaluarea, dezvoltarea profesională, individualizarea, incluziunea și participarea familiei la procesul educațional.

De-a lungul activității profesionale, am observant că în dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor un rol aparte îl are participarea lor la concursuri și proiecte în vederea sporirii progresului școlar și creșterea motivației către disciplina limba și literatura română, în deosebi, a elevilor înzestrați cu talentul de a crea. Astfel, principiul propriului exemplu (prin participarea mea la concursuri și proiecte naționale/internaționale) influențează asupra elevilor. Motivația care o ofer elevilor are un impact pozitiv și reprezintă un interes sporit de a se implica și participa la activitățile nonformale cu scopul de a performa.

Un loc aparte în preocuparea profesională îl are lucrul cu elevii dotați. Împreună căutăm, selectăm concursuri și proiecte la disciplină, la care elevii interesați participă și obțin locuri premiante, iar rezultatele sunt evidente.

Fiecare copil are caracteristici, interese, abilități și cerințe de învățare unice și de aceea, pentru ca dreptul la educație să aibă finalitate, e necesar de conceput sisteme educaționale și implementate proiecte educaționale, care să țină seama de această diversitate și cerințe.

Activitățile nonformale bine pregătite, sunt atractive la orice vârstă. Ele stârnesc interes, produc bucurie, facilitează acumularea de noi cunoștințe, chiar dacă necesită un efort suplimentar. Elevilor li se dezvoltă spiritul practic, dând posibilitate să se afirme conform naturii sale. Țin să precizez că renunțarea participării la concursurile și proiectele școlare înseamnă sărăcirea vieții interioare a elevilor, fiindcă ele cultivă capacitățile de comunicare și identifică talentul în domeniu.

Întru realizarea acestui scop, efectuând cercetările expuse mai sus, constat că școala, oricât de bine ar fi organizată, oricât de bogat ar fi conținutul cunoștințelor pe care noi, profesorii, le comunicăm elevilor, nu poate oferi satisfacție setei de investigare și cutezanță creatoare, trăsături specifice elevilor. Ei au nevoie și de acțiuni care să le lărgescă lumea lor spirituală, să le împlinească setea de cunoaștere, să le ofere prilejuri de a se emoționa puternic, de a descoperi, de a fi în stare să iscodească singuri pentru a-și forma convingeri durabile.

O „școală bună” este cea care se concentrează asupra creșterii performanțelor școlare, pe cel ce învață, pe învățare. Profesorul nu are numai un simț al calității, dar demonstrează o înțelegere a esenței acestei calități, implicit în cadrul celor patru domenii ale școlilor efective: *academic/gândirea; dezvoltarea abilităților; orientarea cu vederi globale/internaționale; formarea morală.*

Confirmând această ipoteză și trasând obiectivele preconizate, cercetarea s-a soldat cu concluzia că mentalitatea de învingător ar fi util de creat din copilărie. Ea se va regăsi pe parcursul vieții în toate domeniile de activitate, or, menirea școlii este de a pregăti copilul pentru viață. Iar dorința de autodepășire, condiție necesară a progresului societății, poate fi cultivată și dezvoltată, ducând în continuare la dezvoltarea personalității individului.

În prezent, dezideratul procesului educațional rezidă în încredere, susținerea tendințelor elevilor de autorealizare și automanifestare. Consider că nu influențele externe, ci motivația domină și determină succesul și calitatea în educație. Așadar, prin activitățile competiționale, dar și dorința de participare activă a elevului, se pot dezvolta relații interumane și spirit de sociabilitate.

Rezultatele obținute de elevi prin participarea la activitățile nonformale au adus victorie grație stabilirii, de comun acord, a următoarelor obiective:

- crearea atmosferei de lucru deschise, plăcute, participative între elevi și mine în calitate de cadru didactic coordonator;
- manifestarea dorinței de participare;
- adoptarea unui comportament adecvat în relațiile cu partenerii și adversarii;
- cultivarea imaginației și creativității prin implicare în activități practice, concursuri, proiecte;

- selectarea și aplicarea soluțiilor eficiente și rapide pentru a câștiga.

Prin urmare, am constatat că astfel de activități mobilizează elevii, prin interacțiunea cu adversarii se constituie forme de coeziune ce se manifestă mai puternic în aceste situații de competiție. Iar din punct de vedere emoțional, crește motricitatea, încrederea în sine, descrește teama/timiditatea și se formează un comportament participativ.

Drept confirmare servește opinia că o școală de succes înseamnă nu doar o instituție care oferă de lucru pentru profesori, ci spațiu pentru formarea elevilor. Iar o școală modernă este marcată de câteva scopuri: pregătirea noii generații pentru necesitățile manifestate pe plan social, cultural, economic; transmiterea cunoștințelor și formelor de cunoaștere care permit elevului dobândirea unei viziuni realiste și raționale asupra lumii; facilitarea procesului de realizare a potențialului unic al fiecărui elev. „Succesul elevilor, rezultatele învățării depind de tripla ipostază: prestația, performanța și competiția. Prestația certifică ceea ce se face. Performanța învățării („a ști să faci”) este un rezultat mai complex și mai semnificativ, reprezintă o suită de prestații compatibile și complementare, orientate spre rezultate. Competența plasează performanța pe fundalul conduitei”.

De-a lungul anilor, am căutat soluții pentru valorificarea potențialului elevilor, având ca scop învățarea nonformală și petrecerea timpului în mod plăcut. Astfel, reușesc să dezvolt la elevi anumite competențe și abilități necesare unei bune dezvoltări pentru integrarea în societate.

În calitate de profesoară de limba și literatura română caut să direcționez elevul spre abordarea textului literar din mai multe perspective, astfel încât să i se dezvolte orizontul cultural și spiritual. Datoria pe care o am ca profesor este de a-i crea elevului spațiul, conjunctura care să îl ajute să dea frâu imaginației, să își valorifice înclinațiile, dezvoltându-le până va ajunge la performanță.

Bibliografie

1. Bulat G. Marketing educațional. Chișinău: Serebia, 2011. 119 p.
2. Cojocaru V. Calitatea în educație. Managementul calității. Ch., 2007, 268 p.
3. Competența acțional-strategică?!: coordonator Goraș-Postică, V. Chișinău: Centrul Educațional ProDidactica, 2012, 153 p.
4. <http://www.consultanta-psihologica.com/motivarea-elevilor-si-performanta/>
5. <http://www.tribunainvatamantului.ro/calitatea-in-educatie/>
6. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice>
7. <http://www.revistacalitateavietii.ro>

GREȘELI DE NATURĂ LEXICO-SEMANTICĂ ÎN ROMÂNĂ ACTUALĂ

Tatiana NEGURĂ, învățătoare, masterandă

Instituția Publică Liceul Teoretic cu Profil Sportiv nr. 2

Preocupările pentru cultivarea limbii au o tradiție bogată în lingvistica românească. Greșelile de limbă sau, dimpotrivă, absența acestora din exprimare reprezintă o carte de vizită pentru orice vorbitor, iar limba este cartea de vizită a unei culturi și a unui popor [3, p. 11].

Greșelile supărătoare pe care le observăm în utilizarea limbii române reprezintă un subiect mult mai generos, nu numai pentru lingvist, ci și pentru oricine este preocupat de exprimarea corectă. Chiar dacă mulți utilizatori ai limbii române neglijează cerințele exprimării corecte, considerând că important este doar conținutul unui mesaj, forma care organizează mesajul este la fel de important.

Într-un eseu despre necesitatea de a vorbi corect, Ion Melniciuc afirmă: „Cultivarea limbii are început, dar nu are sfârșit. Oricât ne-am perfecționa vorbirea, loc pentru mai bine va exista oricând în această operă de anvergură, deoarece limba e un *perpetuum mobile*” [1, p. 32].

Spre deosebire de regulile gramaticale, ortografice, ortoepice sau de punctuație, care sunt formulate destul de clar în gramatici, în dicționare normative ori în îndreptare, „*regulile*” *lexico-semantice*, dacă se pot numi reguli, nu pot fi întotdeauna găsite într-o lucrare anume. Sigur că putem consulta dicționarele explicative. Acest lucru nu ne asigură însă întotdeauna că vom ști să evităm o greșeală: fiind explicative, și nu normative, dicționarele care conțin sensurile cuvintelor sunt obligate să înregistreze adesea semnificații improprii, pentru că acestea se bucură de o largă circulație; unele dicționare sunt chiar prea „ospitaliere” cu inovațiile și conțin adesea accepții și utilizări efemere ori condamnate de lingviști (un singur exemplu: DEX menționează formula greșită *a servi masa* cu sensul „a mânca”.) Majoritatea dicționarelor românești conțin numai sensurile cuvintelor, fără exemple, care să ne poată lămuri cum să folosim corect un cuvânt; unele cuvinte, deși curente, lipsesc din dicționare și este greu, uneori, să aflăm ce sens au, cu atât mai puțin să știm cum să le folosim corect.

În această lucrare ne-am propus să descriem cele mai frecvente greșeli de natură lexic-semantică în anumite medii sociale, și anume: pleonasmul, tautologia, atracția paronimică și etimologia populară, dezacordul semantic, cacofonia, clișeul lingvistic.

Norma lingvistică reprezintă un sistem de reguli, restricții sau constrângeri generalizate, fixate în timp, pe parcursul evoluției și perfecționării limbii; se constituie într-un „model” de limbă, având dinamică și funcționalitate proprii. Normele lingvistice sunt reglementate de gramatici, dicționare, îndreptare ortografice, ortoepice și de punctuație [4, p. 24].

În literatura lingvistică se susține că norma unei limbi derivă din însăși caracterul ei de sistem și din organizarea ei în conformitate cu o anumită structură. Norma cuprinde ansamblul de reguli referitoare la folosirea unui material lingvistic. Astfel, în funcție de nivelul reglementat se delimitează următoarele feluri de norme:

- ✓ *Norma lexicală* (reglementează folosirea corectă a cuvintelor);
- ✓ *Norma gramaticală* (stabilește regulile de modificare a cuvintelor și de utilizare a lor în propoziții);
- ✓ *Norma ortoepică* (se referă la pronunțarea corectă a cuvintelor);
- ✓ *Norma ortografică* (vizează scrierea corectă a cuvintelor și a îmbinărilor de cuvinte) [5, p. 14].

Modul în care aceste norme sunt aplicate sau nu în exprimare ține de stilul individual și/sau de un anumit stil funcțional, astfel că se impune să se aibă în vedere și *norme* de natură stilistică. Stilul, deși a fost definit ca *abatere*, *deviere* de la normă, include și se conturează din toate caracteristicile unui mesaj, atât din cele conforme normelor variantei literare, cât și din cele care se constituie în inovații sau abateri (intenționate sau neintenționate) de la aceste rigori, acceptate doar în stilurile neliterare și în stilul beletristic (unde devin resurse ale expresivității artistice) [4, p. 140].

Așadar, *abaterea* de natură lingvistică înseamnă *îndepărtare de la norma limbii*. Ea se poate constitui în *greșeală* (*neintenționată*) sau *licență poetică* (*intenționată*, justificată stilistic). Principalele cauze ale incorectitudinii sunt: necunoașterea sau cunoașterea insuficientă a limbii, ignoranța, neglijența, comoditatea/legea minimului efort, analogia și confuzia lingvistică.

Deci, problema abaterilor se pune într-un fel în cazul stilului individual și în alt fel în cazul stilurilor funcționale ale variantei literare. Diferențierile continuă și în sistemul stilurilor funcționale (colective), întrucât ceea ce este acceptat și necesar estetic în stilul beletristic, de exemplu, nu este admis în stilul științific și nici în cel juridic-administrativ (oficial). Situațiile contextuale sunt foarte variate și impun evitarea absolutizărilor. Din această perspectivă și cu asemenea nuanțări trebuie apreciate *calitățile* generale ale stilului (*claritatea, corectitudinea, proprietatea,*

precizia, puritatea), de la respectarea cărora se pot identifica abateri reale și abateri impuse de specificul mesajului, justificate estetic sau expresiv [7, p. 36].

Corectitudinea presupune respectarea în timpul comunicării, cu strictețe, a normelor variantei literare a limbii în vigoare (ex. „Problema este un cadru mental tensional în care un mănunchi de date, fapte și idei literare, structurate într-un anumit fel în jurul unei întrebări euristice, declanșează și susțin activitatea de cunoaștere a gândirii”. Este important să vorbim și despre raportul dintre *abatere-greșeală-eroare*, pentru că, deși, se referă la același conținut semantic, acești termeni au și deosebiri. În lingvistică, **abaterea** (greșeală, eroare de limbă) reprezintă o îndepărtare de la o anumită regulă (orală sau scrisă) a normelor limbii literare. Vizează pronunțarea sunetelor, a silabelor și a cuvintelor. Exemple: accentuarea și despărțirea în silabe a cuvintelor, utilizarea cuvintelor cu sensul lor propriu, scrierea cu majuscule, scrierea cuvintelor compuse, utilizarea neologismelor, a expresiilor și a locuțiunilor, folosirea formulelor corelative, abrevierile, exprimările pleonastice, folosirea adjectivelor fără grade de comparație și a adjectivelor invariabile, utilizarea semnelor de punctuație și de ortografie etc.

Așadar, *abaterea*, conform *Dicționarului de termeni lingvistici*, este îndepărtarea de la o anumită regulă lingvistică, încălcare – orală sau scrisă – a normelor literare.

A. sau greșeala de limbă vizează pronunțarea sunetelor, a silabelor și a cuvintelor, accentuarea și despărțirea în silabe a cuvintelor; folosirea cuvintelor cu sensul lor propriu, scrierea cu majuscule, scrierea cuvintelor compuse, folosirea neologismelor, a expresiilor și a locuțiunilor, folosirea formulelor corelative, dezacordurile, abrevierile, exprimările pleonastice, folosirea adjectivelor fără grade de comparație și a adjectivelor invariabile, folosirea semnelor de ortografie și de punctuație etc. Ea poate fi deci **a. de pronunțare (fonetică), de vocabular (lexicală), de gramatică (gramaticală), de ortografie (ortografică), de punctuație**. Dar greșeala de limbă mai vizează și interpretarea unor anumite situații lingvistice, aspectul exterior al comunicării, conținutul sau esența comunicării, măsura în care greșeala se repetă sau este proprie unuia sau mai multor vorbitori etc. De aceea se mai poate vorbi și despre **a. de interpretare, de formă, de fond, tipică** etc. [2, p. 10].

Abaterile de la normă prezintă importanță în procesul evolutiv al limbii (abaterea poate deveni, în timp, normă), norma fiind deseori rezultatul generalizării unor greșeli „... normele trebuie din când în când modificate pentru a le adapta la realitate.” [4, p. 24].

Exemple: *ferăstrău* > *fierăstrău* (termeni aflați în variație liberă); (fem., pl.) *căpșune* > *căpșuni* (termeni aflați în variație liberă DOOM₂); *eu continuu* > *continui* (formă unică DOOM₂) etc.

Abaterile de natură lingvistică înseamnă deci, îndepărtare de la norma limbii.

Ea se poate constitui în greșeală (neintenționată) sau licență poetică (intenționată, justificată stilistic).

Principalele cauze ale incorectitudinii, după părerea lingvistei V. Guțu Romalo, sunt:

- necunoașterea sau cunoașterea insuficientă a limbii, respectiv;
- ignoranța;
- neglijența;
- comoditatea;
- legea minimului efort;
- analogia;
- confuzia lingvistică [6, p. 20-21].

Deci, problema abaterilor se pune într-un fel în cazul stilului individual și în alt fel în cazul stilurilor funcționale ale variantei literare. Diferențierile continuă și în sistemul stilurilor funcționale (colective), întrucât ceea ce este acceptat și necesar estetic în stilul beletristic, de exemplu, nu este admis în stilul științific și nici în cel juridic-administrativ. Situațiile contextuale sunt foarte variate și impun evitarea absolutizărilor. Din această perspectivă și cu asemenea nuanțări trebuie apreciate calitățile generale ale stilului (*claritatea, corectitudinea, proprietatea, precizia, puritatea*), de la aspectarea cărora se pot identifica abateri reale și abateri impuse de specificul mesajului, justificate estetic sau expresiv.

În condițiile actuale concrete din Republica Moldova propagarea normelor limbajului standart trebuie făcută în permanență, pentru că această variantă a limbii naționale să fie folosită de absolut toți vorbitorii. Într-o exprimare corectă trebuie să se respecte toate normele preconizate de gramaticile limbii literare, avându-se în vedere că asupra unui fapt de limbă concret, de dimensiuni mai mari decât cuvântul, nu acționează o singură normă, ci, cel puțin, cinci, și anume:

- *norma fonologică*;
- *norma morfologică*;
- *norma sintagmatică sau sintactică*;
- *norma semantică*;
- *norma stilistico-funcțională*.

2. Prin **normă** se înțelege:

1. Regulă a exprimării corecte; 2. Totalitatea regulilor codificate pentru limba literară care reglementează practica lingvistică. Regulile privind utilizarea limbii se constituie prin tradiție de-a lungul timpului în cadrul unei anumite colectivități lingvistice determinate sociocultural. Norma reprezintă rezultatul evoluției istorice. Respectarea normelor înseamnă, în primul rând, conformitatea cu o tradiție istorică a limbii. Norma limbii literare se caracterizează printr-o anumită stabilitate, dar și printr-o anumită variabilitate, determinată de anumiți factori extralingvistici, sociali, dar și de anumite tendințe interne ale dezvoltării sistemului lingvistic.

Norma lingvistică reprezintă un sistem de reguli, restricții sau constrângeri generalizate, fixate în timp, pe parcursul evoluției și perfecționării limbii; se constituie într-un „model” de limbă, având dinamică și funcționalitate proprii. Normele lingvistice sunt reglementate de gramatici, dicționare, îndreptare ortografice, ortoepice și de punctuație.

3. **Abaterea** este îndepărtarea de la o anumită regulă lingvistică, încălcare – orală sau scrisă – a normelor literare.

4. Normele limbii se schimbă în timp, iar modificarea normelor este un factor intern de evoluție a ei, prin acceptarea și recunoașterea drept corecte a unor foste abateri. Este nevoie de revizuirea periodică a normelor limbii literare, pentru că unele pot deveni, cu timpul, desuete, depășite de realitatea lingvistică. Evoluția ulterioară a unor fenomene actuale, abaterile din prezent care se vor impune în limbă sunt foarte greu de prevăzut.

5. Cauzele greșelilor, ca și cauzele inovațiilor, sunt diverse. Principalele cauze ale incorectitudinii sunt:

- *necunoașterea sau cunoașterea insuficientă a limbii; ignoranța; neglijența; comoditatea; legea minimului efort; analogia.*

6. *Greșelile de lexic și de semantică* sunt:

- *atracția paronimică și etimologia populară; pleonasmul; tautologia; dezacordul semantic; cacofonia; clișeul lingvistic; echivocul.*

Esența **atracției paronimice** constă în faptul că un paronim, care e mai frecvent în limbă și, deci, mai cunoscut vorbitorilor, îl atrage pe cel care este mai puțin cunoscut, substituindu-i-se acestuia din urmă în procesul comunicării verbale. Confuzia paronimelor *protestant–protestatar* se întemeiază pe necunoașterea sensurilor cuvintelor: *protestant*, înseamnă „adept al protestatismului”, *protestator* „care protestează într-o împrejurare oarecare, care aderă la o acțiune de protest”.

Etimologia populară este modificarea formei unui cuvânt (de obicei recent intrat în limbă) sub influența altui cuvânt mai cunoscut, cu care se aseamănă ca formă

și de la care s-ar putea crede că derivă. Astfel: *funicular* a fost modificat sub influența lui *furnică* și a devenit *furnicular* etc.

O cauză importantă în săvârșirea greșelilor cuprinse în sfera **pleonasmului** este dorința vorbitorilor de a comunica o idee sau alta mai clar prin repetarea unor sensuri, prin insistența asupra unor idei. În aceste situații se apelează la sinonime și nu de puține ori se produce **pleonasmul**. Alteori vorbitorii nu cunosc sensul unor neologisme sau chiar a originii lor mai apropiate ori mai îndepărtate. De exemplu: *averse de ploaie, a conviețui împreună, a vedea cu ochii mei etc.*

Deși înrudită cu **pleonasmul**, **tautologia** nu trebuie confundată cu aceasta. În opinia lingviștilor **pleonasmul** este o greșeală de exprimare constând în folosirea unor cuvinte care repetă în mod inutil aceeași idee, în timp ce **tautologia** reprezintă o greșeală de stil constând în repetarea inutilă a aceleiași idei în termeni diferiți: *Razele solare ale soarelui., Viața tuturor viețuitoarelor., Când merge, merge., Eu îs bun cât îs bun., Legea e lege.* etc.

Dezacordul semantic între cuvinte se produce atunci când ele se combină fără a se ține cont de disponibilitățile (respectiv restricțiile semantice) ale acestora privind asocierea semantică. În ultima instanță, acest gen de abatere se datorează cunoașterii insuficiente a sensului cuvintelor. De exemplu, când se spune că „*niște tineri sunt bine alcătuiți fizic*” se neglijează restricția termenului *alcătuiți* privind „gruparea de elemente combinate”, pe care nu o au sinonimele sale, mult mai potrivite în contextul dat, *făcuți*, respectiv *formați*.” Alte câteva exemple: „*se desfășoară* în fața lor un *cadru impresionant*” (verbul arată o mișcare, substantivul se referă la ceva „fix”), „*are o statură magistrală*” (substantivul se referă la dimensiuni, adjectivul la „măiestrie, creativitate”), „*cineva infirmă constatarea*” (primul cuvânt însemnând „a dovedi ca neadevăr”, iar al doilea „stabilirea realității unui lucru, a adevărului unui fapt”); „*și-a adjudecat premiul*” (verbul înseamnă „a atribui un bun aceluia care a oferit mai mult la licitație”); „*câștigă cursa confortabil*” (confortabil înseamnă „care oferă confort”, nu „fără efort”, așa cum cred, probabil cei care utilizează construcția).

Cacofonie - asociație de sunete, neplăcute auzului, care trebuie evitate; disonanță. De exemplu: *Stancu cu Nicu au copilărit împreună.; Zicea că cortul nu e bine întins.*

Deși „circulă” diferite liste conținând cacofoniile acceptate, o listă finală nu vom avea nicicând. Cacofoniile prinse în aceste liste sunt următoarele: **Biserica catolică, tactica cavaleriească, I. L. Caragiale, epoca capitalistă, muzica corală, Banca Comercială.**

În plus, toți acei termeni tehnici compuși, împrumutați din alte limbi și care, ajunși în română, sunt cacofonic, pot fi trecuți în lista cacofoniilor acceptate.

Clîșeul verbal sau limbajul de lemn este grupul de cuvinte oarecum fix (stereotip) a cărui repetare în vorbirea cotidiană deranjează simțul estetic al limbii: *După părerea mea, în această operă este vorba despre...*

În literatura lingvistică se susține că **clîșeele** sunt foarte variate, atât ca structură și grad de desemantizare, cât și ca rezistență în limbă.

Din punct de vedere al structurii **clîșeele** pot fi formate dintr-un singur cuvânt (automat, practic, hai(deți), interesant, drăguț, fascinant, deosebit, senzațional) sau din două cuvinte (în exclusivitate, pe fondul, la nivelul, în cadrul, în perspectivă la modul, în ideea, legat de, vizavi de), dar pot fi și propoziții întregi: Nu-i așa? Ca să zic așa. etc.

Echivocul este nerespectarea topicii cuvintelor într-un enunț, fapt care duce la o înțelegere echivocă (cu două înțelesuri) a textului. De exemplu: *Vindem pălării pentru bărbați din paie, Achiziționăm biciclete pentru copii din import, Nu primim sifoanele la umplut cu copii, El purta o căciulă roasă de oaie.*

În concluzie am putea menționa următoarele: Corectarea și perfecționarea exprimării corecte trebuie să devină o preocupare continuă și conștientă a fiecăruia dintre noi pentru că numai în felul acesta se poate realiza o exprimare literară și unitară.

Bibliografie

1. Canțaru G., Melniciuc I. Corectitudinea vorbirii este un imperativ. În: Limba română, nr. 4-6, 2006.
2. Constantinescu - Dobridor Gh. Dicționar de termeni lingvistici. București: Teora, 1998.
3. Dragomirescu A. 101 greșeli de lexic și de semantică. București: Humanitas, 2011.
4. Graur Al. Puțină gramatică. București: Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1987.
5. Graur Al. Tendințele actuale ale limbii române. București: Editura Științifică, 1968.
6. Guțu-Romalo G. Corectitudine și greșeală. București: Editura Științifică, 2008.
7. Iordan I. Limba română actuală. O gramatică a „greșelilor”. Iași: Institutul de Arte Grafice „Alexandru A. Țerek”, 1943.

ROLUL ATELIERELOR ÎN CONTURAREA UNUI CITITOR AUTENTIC

Liliana OREHOVSKI

profesor de limba și literatura română, g.d. I

IPLT „Gaudeamus”, Chișinău

Formarea personalității elevului este un proces psihologic complex ce nu mai poate fi pus în relație cu învățarea mecanică a informației și expunerea ei fidelă. Fără a diminua importanța activităților de asimilare a cunoștințelor, de fixare temeinică a lor, împărtășim convingerea că elevului contemporan îi sunt necesare diverse strategii de reținere și valorificare a informației. Sensibilitatea la frumosul artistic este un dar nu pentru toți, dar poate fi cultivată, pas cu pas, inclusiv celor ce se consideră nereceptivi la stihiiile conotației. Necesitatea de a descoperi și valorifica fundamentele psihopedagogice și teoretico-literare de receptare a poeziei e cu atât mai impunătoare în veacul computerelor, în care locul emoțiilor estetice îl ocupă tot mai insistent inteligența artificială.

O modalitate sigură care îi vine profesorului în ajutor pentru reușita lecției o reprezintă *atelierele*. În legătură cu termenii *workshop* și *masterclass*, atelierul reprezintă o formă de învățare, de perfecționare a unei abilități practice. De regulă, este moderat de un specialist în domeniu, iar sferile de manifestare sunt în legătură cu artele. Cu toate acestea, atelierul nu are ca rezultat scontat creația pură, ci înțelegerea modului de a soluționa, fie și prin mijlocirea artei, o problemă ce ține de cotidian. O. Cosovan menționează că „atelierul de muncă intelectuală – inclusiv cel de lectură sau de scriere – se zidește pe temelia unor competențe existente care trebuie dezvoltate în continuare, până la atingerea performanțelor” [6].

Atelierul ca formă a lecției constituie o activitate centrată pe cel ce învață. Faptul îl deosebește de *workshop* sau *masterclass*, în care se evidențiază maestrul – acesta își expune într-o manieră care îl definește modul de reprezentare a realității, invitându-i pe cei prezenți să îl imite. Toate manifestările formabililor sunt, aici, dirijate/ îndreptate de mâna abilă a meșterului. La o lecție-atelier cadrul didactic este doar un facilitator, iar câmpul de acțiune aparține elevului. Unul dintre punctele forte ale atelierului este miza pe transdisciplinaritate: demonstrarea unei competențe cu adevărat însușite este legată organic de realitatea în care trăiește elevul. „Metodologia educației transdisciplinare, – consideră S. Cristea, – promovează metode și tehnici didactice care valorifică experiența de viață a elevilor, posibilitățile lor de exprimare recreativă și productivă (prin joc și muncă), resursele inteligențelor multiple” și în

această privință atelierul este o metodă mai mult decât eficientă, care „exersează eliminarea graniței dintre timpul de învățare organizat și timpul liber utilizat în sens pedagogic” [7].

Oricare ar fi conținuturile utilizate în cadrul atelierului, ele se invocă nu pentru fixarea lor propriu-zisă în conștiința elevului, ci participă la dezvoltarea competenței acestuia de a învăța să învețe: „asimilarea tehnicilor de organizare a propriei învățări este una dintre finalitățile strategiei de dezvoltare a gândirii critice” [2], ceea ce în consecință formează tânărul apt să ia decizii corecte în diverse situații de viață. Rolul cadrului didactic este de a consulta, de a propune domenii din care să se inspire elevul, de a lansa sugestii pe care elevul să le pleze pe experiența lui de cunoaștere și să genereze produse noi.

Atelierul este forma de valorificare a informației pentru a o preface în abilitate sigură, utilizabilă la necesitate. Este o demonstrație a faptului că strategiile interactive nu neglijează conținuturile, cum se mai afirmă pe alocuri și astăzi, nu lucrează în detrimentul lor: „ele (conținuturile) se includ organic în proiectul profesorului, venind în ajutor anume pentru exersarea competențelor și atingerea performanței” [3].

Cu rol de facilitator, sugerator de idei, dar nu de exemple de realizare, cu menirea de a declanșa potențialul cognitiv-itudinal al elevului, profesorul împlinește o misiune educațională importantă: comunicarea intelectuală, care duce la dezvoltarea abilității elevului de a gândi independent și în afara cadrului conturat de atelier, de lecție în genere. Ca beneficii ale atelierului se conturează: adâncă motivație a elevului, marcat de eficiența produsului realizat *manu propria*; cizelarea abilităților de proiectare, organizare și evaluare a activităților în care îl induce realitatea vieții; posibilitatea afirmării propriilor viziuni în situații necesare comunității.

Fără a impune vreun algoritm „bătut în cuie”, întrucât vorbim de o formă liberă de manifestare a spiritului elevului, cu miză pe elaborarea unui produs util și altora, vom porni, în proiectarea atelierului, de la afirmarea unui scop. Acesta va ține de nivelul abilităților însușite de elev în momentul de față [9]. Atelierele în toate cele 3 manifestări ale lor – de lectură, de discuție și de scriere – au ca scop apropierea elevului de textul literar, dar și de cel nonliterar, spre care ajungem tot prin intermediul situației de învățare create de textul artistic, pentru a-i cultiva abilitățile de comunicare cultă și a forma cititorul subtil, capabil să producă, să redacteze și să interpreteze texte literare și nonliterare.

De-a lungul timpului diferite tipuri de scriere (pentru care s-a operat cu mai mulți termeni, precum compunere, compoziție, eseu etc.) au urmărit „însușirea tehnicilor de redactare, dezvoltare a capacității de culegere, stocare, selectare,

ordonare și argumentare a unui anumit material faptic, precum și consolidarea, și perfecționarea abilităților de exprimare orală, corectă, precisă și nuanțată” [8]. Indiferent de tipul de scriere și clasa în care se realizează, ele constituie rezultatul unui efort intelectual creativ al elevilor și impun respectarea unei metodologii eficiente de predare-învățare.

„Atelierul de lectură se va organiza atunci când profesorul are în obiectiv lectura textului ca activitate principală, iar textul poate fi ales, în funcție de obiective, după factură, specie, volum” [3]. Lectura ghidată de profesor dezvăluie elevului nu doar metode de înțelegere și valorificare a textului, ci și multiple aspecte ale propriei existențe, îl descătușează, îi dezvoltă abilitatea de a se adapta la condițiile pe care ni le înaintează, mereu noi, lumea contemporană. În special, ele contribuie mult la formarea unui tip de cititor, în care se regăsește acum și se va regăsi peste ani elevul contemporan.

Deși *Inimă de cerneală*, cartea cunoscutei scriitoare germane Cornelia Funke, are multe recenzii pe internet, n-am găsit vreuna în care să se acorde atenție subtextului ei metaliterar. Ele se axează pe subiectul și pe aventură cărții, mai puține menționează stilul inedit al scriiturii. Dar Cornelia Funke totuși este unul dintre cei mai buni scriitori ai secolului XX, iar secolul XX se remarcă prin interesul literaturii pentru sine însăși, de aceea *Inimă de cerneală* este nu doar o poveste având la bază motive din alte povești cunoscute pentru copii, ci și o scriere despre tipuri de cărți, de lectură, de cititori, de scriitori și relațiile dintre acestea.

Inimă de cerneală începe cu un motou din poetul român Paul Celan, făcând aluzie la puterea regeneratoare (renăscătoare din moarte) a cuvântului și poate la biografia poetului care a rămas de tânăr fără părinții săi bibliofili, în urma holocaustului. Meggie, protagonista, e doar pe jumătate orfană, mama ei a dispărut de când era foarte mică, așa că o educă tatăl, un adevărat devorator de cărți, având și o profesie pe potriva pasiunii sale: restaurator de cărți vechi. Din cauza unei taine, pe care tata nu vrea să i-o dezvăluie, cei doi sunt mereu pe drumuri, iar fata (care are acum 12 ani) e nevoită să-și schimbe mereu școlile. Tata motivează că aceste călătorii sunt rezultatul meseriei sale, ei se mișcă în virtutea comenzilor pe care Mo (așa-l numește Meggie pe tatăl său) le primește de la anticari, biblioteci, colecționari de cărți vechi. Din cauza schimbărilor, Meggie nu reușește să se atașeze de nimeni dintre colegi, așa că prietenii ei nedespărțiți sunt cărțile. Încă de la 5 ani, de când învățase să citească, Meggie știe de pe plăcuța fixată pe ușa atelierului tatei că: „Unele cărți trebuie gustate, altele sunt înghițite, doar câteva sunt mestecate și de tot mistuite”.

Atelierele de lectură, în viziunea noastră, pornesc de la cărțile ce trebuie „mestecate și mistuite”, cărțile ce formează oameni liberi, fericiți și creativi. Activitățile realizate în baza romanului *Inimă de cerneală* au avut menirea de a atrage atenția elevilor asupra unor aspecte importante mai puțin vizibile la o primă lectură, antrenându-le spiritul de observație, gândirea critică și dragostea pentru lecturi.

Ceea ce va observa oricine deschide cartea vor fi motourile cu care începe fiecare capitol, majoritatea lor citate din literatura pentru copii. Adunate la un loc, titlurile alcătuiesc o listă impunătoare de cărți pe care autoarea le propune spre lectură: *Stăpânul inelelor* de J.R.R. Tolkien, *Naftaly povestașul și calul său Sus* de Isaac B. Singer, *Uriașul egoist* de Oscar Wilde, *Cartea muzicantului ambulant* de Wilhelm Hertz, *Vrăjitoarele și Marele Uriaș Prietenos* de Roald Dahl, *Regele din Narnia* de C.S. Lewis, *Prințesa mireasă* de Willam Goldman și multe altele. Lista aceasta a autoarei o completează titlurile sugerate de personajele cărții în timp ce își analizează faptele, întâmplările din jurul lor, propriile porniri, gânduri. Activitatea prin care vom culege informații despre scriitorii pomeniți în roman se numește *Târgul de biografii*. Chiar în clasă elevii accesează *Wikipedia* pentru a afla despre un autor din listă și a comunica într-o formă concisă colegilor. Este cazul să le dăm câteva repere pentru această activitate: de exemplu, pentru concizie ar trebui ca biografia să nu conțină mai mult de 5 propoziții, nu mai mult de 5 date relevante din viața scriitorului, nu mai mult de 5 substantive proprii. La sfârșitul activității se verifică ce s-a memorizat din biografiile enunțate sau se deduce care momente din viață fac biografia interesantă.

Un procedeu care poate spori efectul atelierelor îl constituie *fișele cu citate*, fișe de dimensiuni mici, prinse cu lipici în anturajul clasei, utilizate pe parcursul lecturii, pentru a aduna, să zicem, citate care se remarcă prin surprizele limbajului: „Scrierea de povești are de a face și cu vrăjitoria” (p. 491). Fișele cu citate servesc ca material didactic la studierea figurilor de stil. Elevii observă că secretul „vrăjitoriei” constă, de fapt, în utilizarea neobișnuită a cuvintelor, că prezentarea într-o formă stilizată a lumii transmite emoții, atitudini, o personalizează.

Prejudecata că textul artistic e mai accesibil decât cel științific a dus adesea la o înțelegere superficială a operei și la o atitudine greșită a copiilor pentru literatură. Există texte literare incifrate, dificile, este vorba în mod special de textele literaturii moderne, dar care comportă partea de noutate de care are nevoie orice om și mai ales generația în creștere. *Inimă de cerneală* este un astfel de text, care îi invită pe tinerii săi cititori să se joace de-a criticul/ filozoful literar ce își propune să studieze fenomenul lecturii și toate celelelalte elemente legate de acesta. *Inimă de cerneală*

este cartea în carte, de care e legată taina lui Mo, Elinor vrea s-o ajute pe nepoata sa s-o dezlege, de aceea îi zice lui Meggie: „Știi ceva? Citește-o. Poate găsești ceva ce nu ține de poveste. Câteva cuvinte de prisos aici, câteva litere inutile dincolo... și ai pus mâna pe el, pe mesajul secret” (p. 88).

Vom încerca și noi să facem abstracție de subiect ca să descoperim „cuvintele de prisos”, adică subtextul metaliterar al romanului. Pentru că *Inimă de cerneală* este o carte despre carte, toate personajele sunt într-un fel sau altul cititori, de aici ne-a venit ideea să citim și să analizăm în clasă câteva tipologii ale cititorilor pentru a le aplica apoi pe personajele-cititori din roman, și, de ce nu, pe tinerii noștri cititori.

Pentru aceasta le punem la dispoziție tipologia cititorului elaborată de către un exeget, de exemplu de J. A. Appleyard, care definește în studiul său 5 roluri tipice ale cititorului în funcție de vârstă: 1) cititorul ca jucător, corespunzând vârstei preșcolare, 2) cititorul ca erou (7-11ani), 3) cititorul ca gânditor (adolescența), 4) cititorul ca interpret (vârsta studenției), 5) cititorul adult, „pragmatic”, capabil să deosbească finalitățile lecturii: dobândirea de informații, emoții estetice, preferința pentru proză nonfictivă (istorie, biografii), iar în perimetrul ficțiunii – proza dominată de personaj, nu de acțiune [apud 4]. La un cititor avizat lectura merge mână-n mână cu relectura (adică cititului i se adaugă actul aflării semnificațiilor pe care le comportă diverse denumiri geografice, noțiuni științifice, fenomene istorice, expresii proverbiale etc., ce stârnesc indubitabil curiozitatea cititorului), astfel în anumite împrejurări prima lectură a unei opere poate apărea ca o dublă lectură. O astfel de lectură presupune atenție, memorare, anticipare ipotetică, curiozitate, angajare emoțională [4].

În *Inimă de cerneală* avem cititori-copii (Meggie la 3 ani, când se juca cu cărți de carton ilustrate, și Meggie la 12 ani, când interpretează lumea prin prisma cărților citite) și cititori adulți cu gusturi clare pentru diferite tipuri de lecturi. Tipologia lui Paul Cornea (în *Introducere în teoria lecturii*) completează clasificarea lui J. A. Appleyard anume la dimensiunea cititori adulți: *cititorul alter-ego* (scriitorul ca prim cititor al operei sale); *lectorul vizat* (destinatarul unei scrisori, publicul pentru care se ține un discurs, publicul unei categorii de texte: literatura pentru copii); *lectorul înscris* („dragă cetitorule”, interpelat de naratorul din „Amintiri din copilărie” sau Fred Vasilescu ca cititor al scrisorilor lui Ladima) – personaj al unei scrieri literare căruia i se atribuie și rolul de cititor (sau editor) al textului; *lectorul prezumtiv* (lectorul ideal) – cel pe care autorul și l-ar dori (fără a-l cunoaște) ca cititor optim al scrierii sale; *lectorul real* (empiric) – persoana concretă care citește/ a citit anumite opere și a produs diverse mărturii de lectură (impresii de lectură, opinii literare

publicate – recenzii, studii, comentarii) [5]. Important în intenția de desfășurare a atelierelor este a-l face pe elev să conștientizeze căru tip de cititor se raportează, dar, mai ales, ce tip de cititor ar vrea (ar fi bine) să devină, ce faze ale lecturii de plăcere i-ar contura personalitatea. În acest context, se utilizează eficient tehnica *Busola*: construirea unei „punți” de acces din zona unde ești în zona spre care aspiri.

Un alt fel de apropiere de tipologia cititorului, în clasă, aduce eseul lui Andrei Pleșu *Note pentru o tipologie a lecturii*: „Câți cititori, atâtea moduri de a citi. Există însă câteva categorii mari, a caror simplă inventariere ar avea, poate, un oarecare efect terapeutic”. Și le listează, pentru a convinge că nu orice fel de cufundare în lectură cizelează caracterul și formează personalitatea. Astfel, *bulimicul* „ronțăie” orice tipăritură; *devoratorul de ziare* „e simpla anexă a unui maldar de gazete policrome”; *devoratorul de romane polițiste* își variază doar obiectul devorării; *degustătorul de ficțiuni* preferă scrieri în care să fie prezent „patosul vieții”; *cititorul branșat* are lecturi la zi și dispreț pentru clasici; *cititorul specializat* „nu mai citește de mult pentru plăcerea proprie”; *cititorul suspicios* citește pentru „a-l prinde pe autor cu ocaua mică”. Andrei Pleșu încheie discuția despre tipologia falsului cititor cu un portret al cititorului adevărat pentru care: „lectura matură și fertilă este lectura dictată de un orizont de interogativitate propriu. Ai o întrebare anumită, ai o preocupare dominantă și citești pentru a cauta repere, provocări ajutatoare, soluții. Citești în plasa unei problematice anterioare” [10].

Interesul pentru o tipologie a lecturii, a lectorilor și a textelor pentru lectură îl observăm și în *Inimă de cerneală*. C. Funke alcătuieste o nouă tipologie a cititorilor:

1. Meggie – devoratoare de cărți.
2. Mortimer Focarth – lectorul ideal, Limbă-vrăjită, doctor de cărți.
3. Tereza Focarth – cititorul devorat de cărți.
4. Elinor Loredan – colecționar, cititor erudit.
5. Darius – bibliotecar, cititor bâlbâit.
6. Fenoglio – scriitorul, cititorul alter-ego.

Comparând tipologiile de mai sus, observăm că J. A. Appleyard și P. Cornea, la fel ca și C. Funke, clasifică cititori reali, existenți, iar A. Pleșu anunță o problemă: dispariția cititorului propriu-zis, și face o clasificare a pseudocitorului.

Cornelia Funke ne invită într-o lume în care personajele pozitive sunt cititorii adevărați. Naratorul vorbește cu dragoste despre carte și despre cei care o prețuiesc. Într-o familie fericită, sugerează naratorul, cărțile trebuie să fie multe: „Când se refugia după un vis urât la Mo, nimic n-o liniștea mai bine, decât respirația lui liniștită și foșnetul paginilor întoarse”. Pentru personajele din *Inimă de cerneală*

cărțile sunt jucării și prieteni, și comori, și pericole pentru cei care nu le cunosc în de ajuns puterea. Iar pentru cei care le urmăresc, cărțile sunt furnizori de modele care îi stimulează să depășească mereu propriile tipare, încadrările limitate.

Bibliografie

1. Funke C. Inimă de cerneală. Trad. de V. Nișov. București: Editura Arthur, 2014.
2. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V. ș.a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Centrul Educațional Chișinău: Pro Didactica, 2008.
3. Cartaleanu T., Cosovan O., Zgardan-Crudu A. ș.a. Designul lecției de limba și literatura română. Auxiliar didactic pentru studenți, masteranzi, profesori. Chișinău, 2014.
4. Călinescu M. A citi, a reciti. București: Editura Humanitas.
5. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Editura Polirom, 1998.
6. Cosovan O. Atelierul de lectură: formarea cititorului reflexiv. În rev.: Didactica Pro, nr. 3-4 (13-14), Chișinău, 2002.
7. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Editura Polirom, 2010.
8. Eftenie N. Introducere în metodică studierii limbii și literaturii române, ed. a 4-a, revăzută și adăugită. Pitești: Paralela 45, 2008.
9. Flueraș V. Teoria și practica învățării prin cooperare. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2005.
10. Pleșu A. Note pentru o tipologie a lecturii. În rev.: Dilema veche, nr. 236, 21.08.2008.

**INTER- ȘI TRANSDISCIPLINARITATE
ÎN ROMANUL *PĂDUREA SPÂNZURAȚILOR* DE LIVIU REBREANU**

Rodica PASCAL, profesoară de LLR, grad didactic II
I.P.L.T. „Mihai Eminescu”, Strășeni

Disciplina Limba și Literatura Română reprezintă o platformă de antrenare, cultivare, reprezentare și valorificare a gândirii critice în sistemul educațional actual. Totodată, se raportează cu certitudine la cerințele curriculare, plasând în centrul atenției actantul activității educaționale – elevul. El rămâne să distingă coordonatele existențiale și modul în care le va iniția în itinerarul său existențial.

Fiecare disciplină, prin diverse strategii, tehnici, metode, va contribui generos la formarea personalității elevului, în așa mod contribuind la realizarea unui profil pozitiv pentru viață. Curriculum național și interdisciplinaritatea, în acest context încercă să definească tendințele și necesitățile societății actuale pentru extinderea potențialului educabilului.

Fiind generat de accelerarea schimbărilor în societate, educația este o importantă activitate umană și socială care, prin evaluare, pune în relație arsenalul cognitiv al persoanei cu nevoile societății în această cunoaștere [1, p.14]. Totodată, interdisciplinaritatea vizează formarea la elevi a unei imagini unitare a realității și a unei gândiri integratoare [2, p.14]. Acest proces presupune o intersecție a diferitelor arii curriculare. Aceasta necesită o interacțiune între competențe și conținuturi a două sau mai multe discipline de învățământ și implică stabilirea și folosirea unor conexiuni între limbaje și operați [3, p.114].

Profesorul de L.L.R va elucida un subiect literar insistând o conexiune viabilă dintre diferite discipline dar și domenii de artă. În acest context opera va fi interpretată, explorată prin prisma atuurilor disciplinelor date. Elevul va avea posibilitate să distingă valorile textului, observând interferența și poate să încerce să efectueze propriile analize, observații, chiar creând un proces propriu. Familiarizându-se cu opera și observând tangențele cu alte discipline va fi capabil și în cadrul altor activități educative să perceapă rostul și rolul subiectului abordat.

S-a demonstrat ca prin învățarea transdisciplinară elevii își conștientizează mult mai bine nevoile, abilitățile, stilurile de învățare, valorificându-și cunoștințele acumulate și potențialul creativ de identificare a soluțiilor optime pentru diverse probleme sau situații racordate la adevărata existență umană.

Important este ca activitățile propuse la clasă să-i antreneze pe elevi în condiții practice de analiză, interpretare, creare, asigurându-le rolul de investigator,

explorator, cercetător și bineînțeles creator de noi soluții și idei. Astfel, în cadru orelor de limbă și literatură română, în vederea formării și dezvoltării capacități de receptare a operei artistice, propunem activități participative, indispensabile actului lecturii și, în special, receptării textului literar. Textele literare trebuie înțelese în profunzime, prin decodificarea semnelor, conotației figurilor de stil, imaginilor plasticizante, valorificându-se resursele intelectuale, creative ale celui educativ.

Un exemplu relevant confirmativ a celor enunțate mai sus, îl constituie demersul educațional, realizat în clasa a 10-a profil real, cu genericul: Atelier de comunicare și scriere în baza romanului lui Liviu Rebreanu „Pădurea spânzuraților”. După lectura romanului, elevii vor fi provocați să exploreze textul din diverse perspective inter- și transdisciplinare. Una dintre disciplinele tangente este istoria prin prisma căreia elevii vor reflecta specificul evenimentului istoric. Se propun sarcinile de ex:

Când a avut loc Primul Război Mondial?

Care state au fost implicate în acest război?

Care a fost impactul României în acest război?

Acest feedback este plauzibil în prima parte a lecției în momentul *evocării*, când crește motivația pentru formarea unei comunități active, profesorul va încerca să prezinte subiectul lecției prin răspunsurile formulate de elevi. În așa mod activitatea va decurge ca un proces integral.

Pentru etapa *realizarea sensului* se vor propune sarcini cu caracter de investigare prin care elevii să identifice indicii de cronotop, noțiuni de geografie. Să cunoască situația politică din acea perioadă, socială a epocii în care sunt plasate personajele. Tot la această etapă a lecției se propune să prezinte grafic dezechilibrul sufletesc al personajului prin intermediul unei imagini grafice a piramidei (element matematic). Elevii concomitent vor distinge etapele acțiunii, sintaxa personajelor, specificul narațiunii, operând cu noțiunile din teoria literară. În acest context este vizibilă corelația dintre literatură și muzică, marcată de sarcinile cu caracter dual. Elevii urmează să distingă simbolurile cheie ale textului și să le raporteze la diverse compoziții muzicale, cum ar fi cele clasice, justificând opțiunea pentru acest raport.

Tot aici, elevilor li se propune să definească elementele de simetrie ale construcției literare printr-un element matematic. Elevii definesc specificul inelului compozițional care ar avea tangențe cu circumferința de la disciplina matematicii.

Elementele picturii drept disciplinei curriculare se vor releva în acest proiect în *Reflecție* în care elevilor li se propune lucrări, picturi ale pictorilor N. Grigorescu, Max Beckman, care reflectă în lucrările lor imaginea războiului. Elevii sunt puși în ipostaza de a forma comunicări orale prin care să reflecte tragedia și dezastrul războiului.

La fel sunt antrenați într-o activitate „Acvarium” în care sunt puse în discuție valențele războiului, prezentându-și poziția de patriot. Aici elevii concluzionează cum a evoluat personajul prezentând o caracterizare a personajului: *Apostol - omul; Apostol - cetățeanul; Apostol - soldatul;*

Pentru segmentul *Extensia* este preconizat să realizeze sondajul psihologic al personajului în care elevii asociază stările sufletești ale personajului cu elementele naturii identificate în textul romanului (albul, cenușiul, pădurea, negrul) însoțite de muzica clasică a compozitorilor celebri ca E. Bach; J. Brahms; L. Beethoven; Claude Debussy. Sau pot de asemenea să se reprezinte titlul romanului printr-un desen-simbol. În acest demers educativ am ținut cont și de unitățile de competență din Curriculumul național, prin care se abordează:

1.2 Valorificarea sentimentului demnității naționale prin resurse lingvistice și literare în medii variate

2.2 Aplicarea abilităților de gândire critică în analiza unui discurs

5.3 Valorificarea resurselor lexicografice și TIC în vederea unei exprimări exacte și corecte.

Astfel prin acest articol am ținut să reflect inter- și transdisciplinaritatea la orele de limba și literatură română reflectate în romanul *Pădurea spânzuraților* de Liviu Rebreanu. Abordarea transdisciplinară la orele de literatura română dezvoltă abilități de comunicare, expunere liberă, interpretare, elevii își îmbogățesc cultura generală prin informații din istoria artelor, formându-și valori și atitudini.

În baza analizelor de mai sus, se observă că în prezentările interdisciplinare nu sunt aplicate metodologii didactice sofisticate. În schimb, acestea oferă avantajul predării temelor în mod original și oportunitatea de a elabora propriile modalități de lucru, într-o manieră flexibilă de realizare a lecției.

Bibliografie

1. Popa Z. Curriculum Național și Transdisciplinaritatea: Tendințe și necesități. În: *Învățătorul modern*, 2019. Nr. 6(64) pag.(14-15)
2. Curriculum Național. Limba și literatura română pentru clasele a V-a - a IX-a (aprobat prin ordinul nr. 22 din 05.07.2019).
3. Cartaleanu T. ș.a. Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010.
4. Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a 10-a – a 12-a. Î.E.P. Știința, Chișinău, 2010.

LEXICUL TEXTULUI LITERAR: ASPECTE DE ANALIZĂ SEMIOTICĂ

Galina SARBUȘAN, profesor limba și literatura română,
Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Chișinău, GDS

„Comunicarea este o dimensiune centrală a vieții noastre culturale; fără ea, orice tip de cultură moare. În consecință, studiul comunicării presupune studiul culturii în care este integrate.” [1, p. 2]

Abstract. Educational mission of literature, that is named the "art of the word", is widely recognized because of its multiple facets aesthetic, moral, intellectual and emotional. Literature is a fundamental component of Romanian language and literature discipline, which can be obtained through the habits and skills to work with the tools of intellectual work. It is designed to help the student to create a system of values and ways to analyze and interpret literary works and to form an appropriate attitude to human values.

Key-words: literature, literary text, multiple intelligences, semiotic, reading, artistic message, code.

Misiunea educativă a literaturii, aceea de „artă a cuvântului”, este unanim recunoscută datorită multiplelor ei valențe estetice, morale, intelectuale și emoționale. Literatura nu este doar o poveste, o poezie sau simplă fantezie creatoare. Literatura constituie o componentă fundamentală a disciplinei *limba și literatura română* prin prisma căreia se pot obține deprinderile și priceperile de a opera cu instrumentele muncii intelectuale. Ea este menită să ajute elevul să-și creeze un sistem de valori și modalități de a analiza și a interpreta operele literare și de a-și forma o atitudine corespunzătoare față de valorile umane.

„În viziune didactică, perspectiva semiotică presupune activități de decodare, analiză, discernere, sinteză etc., deci de descifrare a sensurilor unor semne distincte ale situației de comunicare sau ale textului literar/nonliterar, fapt ce ajută cititorul să perceapă ușor și adecvat realități umane, culturale, sociale etc., reflectate în opera artistică, îi facilitează o comunicare interpersonală nuanțată, prin aplicarea/interpretarea limbajului nonverbal și paraverbal” [2, p. 6].

Pentru școală, semiotică este o construcție de semne care, prin interacțiune cu receptorul, produce înțelesul. Accentul nu se pune atât pe comunicarea ca proces, cât pe comunicarea ca generator de semnificații. Emițătorul (transmițător de mesaj) scade în importanță. Atenția se îndreaptă asupra textului și a modului în care este citit acesta. Lectura este procesul de descoperire de sens ce apare atunci când cititorul interacționează sau negociază cu textul. Negocierea are loc când cititorul filtrează mesajul, prin suta modelului cultural, în ceea ce privește semnele și codurile care

compun mesajul. Cu cât împărtășim aceleași coduri și același sistem de semne, cu atât mai apropiate vor fi cele două semnificații atribuite mesajului [1, p. 61].

Studierea textului literar trebuie să se realizeze printr-o manieră complexă, care prevede atât comprehensiunea, receptarea, analiza, interpretarea și aprecierea celor citite, cât și transferul achizițiilor literar-artistice și lingvistic-comunicative în situații noi, desprinse din viața de zi cu zi. Textul este un factor - reper în dezvoltarea competențelor de comunicare, el se pretează unei examinări funcționale, se raportează la diferite domenii ale artei – muzică, pictură, cinematografie etc., cultivând sensibilitatea și frumosul.

„Cartea nu se închide în propriile ei contururi, ea nu se instalează în ele ca o fortăreață. Existând în sine, ea nu cere nimic mai mult decât să existe în afara ei sau să te lase să exiști în ea. Pe scurt, ceea ce este extraordinar în cazul cărții e faptul că între tine și ea barierele cad” [3, p. 290].

Pentru abordarea (receptarea) textului literar, se impune:

- lectura atentă, integrală a textului/ fragmentului, când cititorul desprinde aspectele generale ale textului, organizarea acestuia, lumea personajelor, a faptelor sau stărilor sufletești pe care le trăiește autorul; acesta este momentul în care se stabilește tipul textului: în versuri sau în proză, genul literar căruia îi aparține: epic, liric sau dramatic, specia literară, precum și tema operei, aspectul din realitate surprins de autor;

- explorarea textului, care constă în delimitarea unor idei principale, a unor secvențe, idei poetice, pentru stabilirea reperelor spațio-temporale, a momentelor subiectului, a tipurilor de personaje sau a conținutului de idei și sentimente, care conduc spre formularea mesajului operei;

- interpretarea textului, receptarea emoțională a textului, descifrarea semnificațiilor specifice, a capacității de sugestie a unor construcții/ secvențe/ imagini etc.;

- evaluarea artistică a textului, punerea în relief a modalităților de realizare artistică, a modurilor de expunere folosite sau a versificației, în relație cu ideile și semnificațiile textului.

Descifrarea textului poate fi urmată de o privire sintetică, în urma căreia textul este văzut ca un întreg, permițând pătrunderea în straturile de adâncime ale semnificațiilor / mesajului operei, precum și punerea în relație a acestora cu mijloacele artistice. În acest fel, se poate ajunge la:

- argumentarea apartenenței textului la un gen/specie literar(ă);

- interpretarea semnificațiilor textului, a mesajului acestuia, în raport cu mijloacele de realizare artistică;
- exprimarea unor opinii în legătură cu mesajul textului;
- argumentarea unor idei, opinii asupra unor situații, comportamente, atitudini, reacții ale personajelor etc.

EXPERIENȚA PRACTICĂ

1. DESCIFRAREA TEXTULUI (FRAGMENTULUI DE TEXT) DIN PERSPECTIVA INTELIGENȚELOR MULTIPLE

Elevii sunt solicitați să se organizeze dirijat pe grupe. Competențele urmărite sunt diversificate în funcție de tipul de inteligență vizat (text de referință: „Enigma Otiliei” de G. Călinescu):

„O lampă portativă cu abajur era aprinsă pe o masă rotundă, răspândind cercuri de umbre degradate prin casă și imprimând un rotocol alb în tavan. Felix privi în odaie .Câteva fotolii scunde și mici de pluș maron, un scrin de nuc de modă veche, dar masiv, un dulap de haine din același lemn și foarte lat dădeau odăii un aer bătrânesc, dar elegant. Lucirea pereților atrase atenția lui Felix, care descoperi cu mirare că odaia era tapetată cu o hârtie dungată și cu mici flori de miozotis. În schimb, patul era nou și așa de scund, încât părea un divan. Două suluri moi de catifea se sprijineau la capete pe speteze ornamentate cu împletituri de pai. În apropierea ferestrei se afla o masă de toaletă cu trei oglinzi mobile și cu multe sertare. În fața ei se vedea un scaun rotativ de pian. Sertarele de la toaletă și de la dulapul de haine erau trase afară în felurite grade, și-n ele se vedeau, ca niște intestine colorate, ghemuri de panglici, cămăși de mătase mototolite, batiste de broderie și tot soiul de nimicuri de fată. Cutii de pudră numeroase, unele desfundate, flacoane de apă de Colonia destupate erau aruncate în dezordine pe masa de toaletă, ca într-o cabină de actriță, dovedind graba cu care Otilia le mânuia. Rochii, pălării zăceau pe fotolii, pantofi pe sub masă, jurnale de modă franțuzești mai peste tot, amestecate cu note muzicale pentru piano-forte. Pe un fotoliu se găsea un morman de cărți, cele mai multe nemțești, dar și romane franțuzești din colecția Calmann-Levy, ilustrată și cartonată. Deasupra se vedeau „Mademoiselle de la Seiglière” de Jules Sandeau, „Indiana” de G. Sand. În cameră mirosea pătrunzător a pudră și parfumuri. Felix se lăsă pe marginea patului, neîndrăznind încă să profaneze cu somnul său acest ascunziș feminin. Atunci văzu că patul era el însuși plin de tot felul de nimicuri, de perne de catifea cu broderii aplicate, de păpuși de stofă, de rochii și jupoane zvârlite în grabă și că nu se zărea nici umbră de plapumă ori de întocmire pentru dormit. Otilia uitase acest amănunt.”

Tipuri de inteligențe	Ierarhia de competențe
Inteligența lingvistică	Utilizarea exprimării scrise sau a exprimării orale pentru înțelegerea textului;
Inteligența logico-matematică	Utilizarea structurilor logice, a grupării datelor textului, a ordonării secvențiale pentru reprezentarea ideilor, a motivelor subordonate temei;
Inteligența spațial-vizuală	Folosirea imaginilor picturale, a albumelor de artă pentru a reprezenta portretele personajelor sau pentru a conceptualiza spațiul;
Inteligența muzicală	Utilizarea unor ritmuri, a unor melodii înregistrate din dramatizarea proiectată pe ecran care să exprime artistic sentimentele trăite de protagoniștii scenei;
Inteligența corporal-chinestezică	Folosirea mișcării, artei coregrafice și scenice pentru a exprima esența textului;
Inteligența naturalistă	Folosirea informațiilor referitoare la tipologiile umane urmărite pentru a le integra spațiului și timpului de evocare artistică;
Inteligența interpersonală	Folosirea informațiilor din sfera interacțiunilor sociale pentru a defini relațiile dintre personaje și raportarea acestora la problemele sociale și morale ale timpului;
Inteligența intrapersonală	Utilizarea cunoașterii de sine prin suprapunerea identităților ficționale ale textului asupra propriei identități cu scopul de a penetra profund în mesajul dramatic al textului;

Demersul aplicativ-didactic:

1. Repartizarea elevilor în opt grupe, fiecare reprezentând una dintre dimensiunile inteligenței.
2. Lectura individuală, interiorizată a textului.
3. Indicarea sarcinilor de lucru:

Inteligența lingvistică: Pornind de la fragmentul propus, încadrați personajul într-o tipologie. Aduceți în sprijinul afirmațiilor dvs. și alte argumente din roman.

Inteligența logico-matematică: Decodificați detaliile de interior, stabiliți, argumentat, perioada și statutul financiar al personajului feminin.

Inteligența spațial-vizuală: Folosind desenul sau un poster, reprezentați portretele personajelor sau anumite scene reprezentative.

Inteligența muzicală : Indicați instrumentele muzicale, ritmurile sau sonoritățile cele mai potrivite pentru a exprima conținutul unor secvențe ale fragmentului dat. Ce instrument/piesă muzicală ar caracteriza activitățile matinale ale Otiliei? Motivați.

Inteligența corporal-chinestezică : Imitați mimica și gestică, patetismul specific machiatului. Imitați mimica și gestică caracteristică unei scene matinale în care Otilia conștientizează că este în întârziere.

Inteligența naturalistă: Asemănați personajele fragmentului (Otilia, Felix) cu altele întâlnite în lecturile efectuate anterior, din literatura națională și cea universală.

Inteligența interpersonală: Definiți relația dintre personajele principale.

Inteligența intrapersonală: Imaginați-vă că sunteți unul dintre cele două personaje. Cum acceptați aparențele sociale specifice timpului, știind că lupta dintre valorile materiale și cele spirituale accentuează distanța? Redactați o pagină de jurnal.

Un raportor (sau mai mulți membri ai grupei, în funcție de cerință) prezintă modul în care au fost rezolvate sarcinile solicitate. Produsele finale ale fiecărei grupe sunt supuse dezbaterii întregii clase.

Bibliografie

1. Fiske J. Introduction to communication studies. Routledge, 2nd edition, 1990. p. 220.
2. Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. a 10-a–a 12-a / Min. Educației al Rep. Moldova. Ch.: Î.E.P. Știința, 2010. p. 44.
3. Poulet G., Conștiința critică. București: Ed.Univers, 1979. p. 290.

Webografie

1. <https://scriitoriclasici.blogspot.md/2014/07/ion-pillat-prefata-la-poeme-intr-un-vers.html>
2. <http://www.portal-info.ro/citate/citate-despre-creatie.html?p=2>
3. <http://101books.ru/carte/descarca-george-calinescu-enigma-otiliei-pdf>

**DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CREATIVITATE
LA ORELE DE LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ:
„DINCOLO DE NISIPURI” DE FĂNUȘ NEAGU**

Veronica SAVIN, profesoară de limbă și literatură română,
L.T „Mihai Eminescu”, or. Strășeni

*„În fiecare există un soare...
Lăsați-l să lumineze” (Socrate)*

Dezvoltarea competențelor de creativitate are menirea de a forma un cititor conștient, care să valorifice opera literară, să interiorizeze valorile general-umane în propriul sistem de valori. Procesul de creativizare a societății trebuie să înceapă din „miezul fierbinte” al educației, în general, și al educației școlare, în particular, după cum afirmă cercetătoarea, A. Munteanu [1, p. 35].

Istoria marilor invenții și descoperiri, a operelor de artă și a revoluției tehnico-științifice este istoria inteligenței și a creativității, darul cel mai de preț al omului care i-a permis să făurească primele unelte, să stăpânească natura prin știință și tehnică, să creeze un peisaj nou pe planeta noastră și să pătrundă în spațiul cosmic.

Termenul de *creativitate* provine de la latinescul *creare* și înseamnă a zămisli, a făuri. Prin *creativitate* se înțelege capacitatea sau aptitudinea omului de a realiza ceva nou, original. Actul creator, însă, este un proces de elaborare prin invenție sau descoperire cu ajutorul imaginației creatoare a unor idei, teorii sau produse noi, originale, de mare valoare socială și aplicabile în diferite domenii de activitate. Creativitatea este o nevoie socială, care asigură supraviețuirea unui popor. Aceasta implică introducerea, în sistemul de învățământ, a unei metodologii de promovare a creativității, de dezvoltare a aptitudinilor creative.

Profesorul orientat către personalitatea elevului, că oricine poate fi creativ și că procesul creativității poate fi dezvoltat, expune în fața elevului care sunt motivele mai importante ale creației: dorința de a cunoaște, de a descoperi și de a inventa.

Școala contemporană, centrată pe elev, are un rol bine precizat în dezvoltarea uriașului potențial intelectual, reprezentat de inteligență și creativitate care, puse în valoare, va asigura neîntrerupt procesul social-uman.

Noi, cadrele didactice vedem sensul suprem al muncii noastre în stimularea creativității la copil, lucru realizabil doar atunci, când relația profesor-elev este una deschisă. Numai astfel se stabilește un dialog care impulsionează gândirea și facilitează libera exprimare.

Profesorului de limba și literatura română îi revine o misiune aparte în dezvoltarea competențelor de creativitate. El dispune de un arsenal întreg de texte și personaje literare, în baza cărora le formează competențe de a crea idei, asocieri, atitudini față de valorile general-umane, față de problemele vieții de zi cu zi. Profesorul va obține rezultatul scontat numai atunci când va respecta anumite cerințe; instituirea unei atmosfere favorabile activității creative și colaborării; aplicarea de metode activ-participative; diversificarea formelor de desfășurare a activităților; oferirea de condiții pentru exprimarea propriei opinii, susținerea în forțele proprii, încurajarea de a soluționa probleme etc.

Atitudinea pozitivă a profesorului este cel mai important factor ce stimulează creativitatea elevului. Creativitatea permite jocul liber al imaginației prin plasarea lucrurilor într-o nouă perspectivă. În această ordine de idei, profesorul de limba și literatura română nu trebuie să uite de frazele, care pot fi rostite cât mai des elevilor, înainte de a purcede la realizarea unei probleme puse în fața lor. Fraze de tipul: „*lasă-te cuprins de imaginație...*”, „*Imaginează-ți și scrie...*”, sau după afirmația cercetătoarei Crenguța-Lăcrămioara Oprea: „*Când pășești pe tărâmul creativității, nu uita să te lași de toate grijile și problemele*” [2, p.13].

În ajutor profesorului de LLR vine didactica modernă, care a elaborat strategii eficiente și originale menite să stimuleze dezvoltarea competențelor de creativitate ale elevilor. Există un arsenal întreg de metode și tehnici active-participative prezentate și aplicate cu succes de următorii teoreticieni: C. Șchiopu [3], M. Marin [4] etc. Însă în acest articol am să prezint doar câteva pe care le consider cele mai relevante în acest proces, și, totodată, pe care le aplic cu succes în demersul educativ. Prin urmare, *brainstormingul*, *studiul de caz*, *jocul de rol*, *diagrama Wenn*, *clusteringul*, *cinquain-ul* etc., sunt unele din multitudinea de tehnici și metode utilizate pentru dezvoltarea competențelor de creativitate. Implementarea lor în cadrul lecției depind în mare parte de imaginația și originalitatea profesorului și de obiectivele propuse în cadrul lecțiilor.

La acest compartiment expun detaliat cum aplic unele metode și tehnici moderne, pentru a dezvolta competențele de creativitate ale elevilor în baza analizei textului *Dincolo de nisipuri* de Fănuș Neagu, operă care se studiază în clasa a VIII-a.

Brainstormingul (Furtuna în creier) este o tehnică eficientă de dezvoltare a creativității în grup a elevilor, și e binevenită la orice etapă a lecției. Am aplicat-o la *Captarea atenției*, creând o legătură cu analiza nuvelei. Elevii scriu pe poster, timp de 3-4 minute, cât mai multe idei referitor la întrebarea: *Ce-ți spune picătura de apă?*

Variante posibile de răspuns: apa este simbolul vieții, este sursa de existență; această licoare reprezintă bogăția noastră pe pământ; picătura de apă mă îndeamnă s-o prețuiesc; trebuie să îngrijesc izvoarele, fântânile. Această tehnică dezvoltă competența de a gândi critic, de-a sintetiza informații, de aceea o utilizez cu succes în cadrul orelor de LLR.

C.C.C. (sau VAS). Această tehnică dezvoltă competențe de creativitate, care le oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima propriile emoții și sentimente în baza subiectului textului, prin implicarea celor trei acțiuni psihice de achiziționare a informației vizuale, auditive și cinetice/ tactile. După lectura textului *Dincolo de nisipuri*, elevii răspund la întrebările profesorului, folosind enunțuri scurte, care includ verbele “văd”, “aud”, “simt”.

Variante posibile de răspuns:

<i>Ce vezi?</i>	<i>Ce auzi?</i>	<i>Ce simți?</i>
un sat, case, pe Șușteru, călăreții, gârla secată, nisip, șanțuri oameni chinuiți, cai morți, cer gol	strigăteperate, rugăciune, clopotul bisericii, tropăitul cailor, răcnete, bocetul fetei, nechezatul cailor, gâlgâitul imaginar al apei .	tristețe, milă, compătimire, spaimă, neputință în fața setei, trădare, disperare.

Cinquain se aplică după ce s-a analizat textul și elevii cunosc bine subiectul și lexicul textului. E binevenită la etapa de consolidare a cunoștințelor. Cinquain-ul dezvoltă imaginația, gândirea logică. La prima etapă se lucrează cu toată clasa și se selectează din text în trei coloane: substantive, adjective și verbe. De exemplu, **substantive** *oameni, gol, pustiu, secetă, apă, pământ, soare*; **adjective**: *cenușiu, chinuiți, arsă*; **verbe**: *se chinuiau, se înfruntau, sufereau, părăsiră, înaintau* etc. La următoarea etapă elevii lucrează independent sub dirijarea profesorului. În final fiecare alcătuiește poezia, alegând cuvinte potrivite.

Variantă posibilă de răspuns:

*Seceta
cumplită, insuportabilă
chinuie, atacă, distruge
oamenii cu gândul disperat la apă,
calvar.*

Cubul îl aplic la etapa lecției *Reflecția*. E binevenită și ca modalitate de evaluare formativă.

Exemplu:

1. **Numește** personajele în ordinea apariției lor în text.
2. **Explică** sensul următoarelor expresii: *a-și veni în fire*; *a-și pierde mințile*; *a o ține tot așa*, *a se face foc*.
3. **Identifică** în text cuvintele/ expresiile caracteristice graiului popular.
4. **Asociază** cuvântul *secetă* cu alte cuvinte găsite în text.
5. **Analizați** descrierea generală a situației și a atmosferei din text.
6. **Comentează** rolul următoarelor figuri de stil: „*câmpul răsufla fierbinte*”; „*ochii cârpiți de somn*”; „*împrăștiați...ca făina orbilor*”.

Diagrama Wenn le formează elevilor deprinderi și competențe de gândire creativă și logică, de comparare a operelor literare, a personajelor. Tehnica îi pregătește pe elevi pentru viața de zi cu zi, să facă asocieri și deosebiri între obiecte, situații, idei. În acest context propunem o perspectivă comparativă dintre nuvela *Dincolo de nisipuri* și balada *Alexandru refuzând apa* (studiată în clasa a VII-a).

La rubrica asemănări sunt relevante următoarele răspunsuri: momentele subiectului, moduri de expunere: narațiune, dialog, descriere; motivele: apa, răbdarea, seceta; limbaj artistic etc. Iar deosebirile se reflectă la prima operă prin: nuvelă, scrisă în proză, descrierea satului, oamenii sunt pesimiști, îl părăsesc pe Șușteru, își pierd mințile; iar cea de a doua este baladă, scrisă în versuri, apare descrierea pustiului, soldații sunt optimiști, îl urmează pe Alexandru.

În acest articol am încercat o ajustare a unor tehnici și metode pentru dezvoltarea competențelor creative ale elevilor la lecțiile de limbă și literatură română, în general, și asupra unui text literar, în particular. Desigur, pot fi utilizate și altele pentru demararea procesului creativității în demersul instructiv-educativ. Menționăm în final că toată activitatea didactică a profesorului de limba și literatura română, trebuie să fie orientată spre realizarea unui obiectiv general: dezvoltarea personalității elevului, prin formarea cunoștințelor creative, a competențelor, a atitudinilor și a motivației creatoare.

Bibliografie

1. Munteanu A. Psihologia creativității. B., 2002. 220 p.
2. Oprea C. Strategii didactice interactive: repere teoretice și practice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006. 304 p.
3. Șchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009. 336 p.
4. Marin M. Didactica lecturii. Interacțiunea elev-operă literară din perspectiva atitudinilor și valorilor literar-artistice. București: Cartier, 2013. 134 p.

GRIGORE VIERU – UN POET NEDIDACTICIST

Cristian SERDEȘNIUC, doctorand, prof. g.d. I,

Gimnaziul-Grădăniță „Constantin Negruzzi”, satul Tîrnova, raionul Dondușeni

Rezumat. Acest articol este despre rolul educativ al poeziei lui Grigore Vieru. Poezia sa comportă un caracter didactic, deși nu-l include pe Vieru în categoria poezilor didacticiști. Poezia viereană se identifică cu nevoia de comunicare, nu se bazează pe dogme și stereotipuri impuse. O bună parte din poeziile sale s-au folclorizat. Vieru este considerat un poet al tuturor vârstelor.

Cuvinte-cheie: didacticist, poezie educativă, valori, principii poetice, antididacticism.

Abstract. This article is about the educational role of Grigore Vieru's poetry. His poetry has a didactic character, although it does not include Vieru in the category of didactic poets. Vierean poetry is identified with the need for communication, it is not based on imposed dogmas and stereotypes. Much of his poetry has become popular. Vieru is considered a poet of all ages.

Keywords: didacticism, educational poetry, values, poetic principles, antididacticism.

Grigore Vieru este un nume de răsunet în literatura română basarabeană, un mare poet al copiilor, al părinților, al tuturor vârstelor. Este și un deschizător de drumuri în poezia contemporană, un promotor al valorilor autentice și al întoarcerii spre sevele noastre străbune. Poezia viereană pentru copii a devenit arhicunoscută în tot spațiul ex-sovietic. Micii cititori au fost impresionați de universul fabulos și neprihănit pe care-l descrie și-l înfățișează poetul.

Pentru părinți, Grigore Vieru a cântat vatra străbună și dorul, satul și cele mai profunde neliniști omenești. După Mihai Cimpoi, creația lui Grigore Vieru se identifică cu o carte românească de învățătură [1, pag. 60], o carte prin care poetul îi invită pe cititori să cunoască din toată splendoarea universului înconjurător, totodată să-i ghideze spre redescoperirea marilor rosturi umane. De altfel, Grigore Vieru menționa că una din sarcinile fundamentale ale poeziei de azi este să-i facă omului clipa mai ușoară și mai frumoasă, să-l facă mai bun și mai încrezător în forțele sale [2, pag. 188].

Despre poezia lui Grigore Vieru, dar și despre locul pe care-l ocupă poezia viereană în literatura română, au vorbit mulți critici literari, însă, după Bogdan Crețu, opera lui Grigore Vieru are nevoie de un proces autentic de revizuire. Criticul constată că o astfel de operație nu se poate realiza izolându-i textele de contextul politic și social în care au apărut [3, pag. 12]. De la prima monografie a lui Mihai Cimpoi, urmată de sintezele lui Nicolae Manolescu și ale altor critici literari de epocă, până la cercetările actuale despre opera și ființa poetului, rămâne de înțeles că Grigore Vieru este un fenomen de excepție în istoria literaturii române din Basarabia postbelică, un exponent

al generației „copiii anilor treizeci”(Cimpoi M.), un „buzdugan” al confrăților din generația șaizeci.

În condițiile în care literatura „moldovenească” se afla sub ordonanța regimului moscovit, iar scriitorii erau nevoiți să se încadreze în tiparele ideologice, Vieru îndrăznește să revoluționeze și readuce lirismul în poezie în condițiile în care adevărata literatură se afla într-un colos de neconceput. Poetul a reușit să o revigoreze și revitalizeze, însă este necesar să constatăm renunțarea poetului la didacticism și la pronunțarea sloganelor proletcultiste.

Exegetul Mihai Cimpoi constată că pentru Grigore Vieru didacticismul este un dușman de moarte [4, pag. 8]. Conform dicționarul explicativ al limbii române, prin didacticism se înțelege folosirea dogmatică a principiilor și metodelor didactice, tendință de a instrui impunător cu orice preț. Pentru poezia lui Grigore Vieru, care pornește din copilărie, este importantă păstrarea contactului amiabil cu cititorul și înțelegerea nevoii de comunicare:

„Versul meu, când ajunge/
la guraliva rimă,/
o ia frumușel din cale/
și-o dă la o parte.//
Pentru că versul meu/
cutează să afle/
ce e mai dincolo/ d
e această piatră.//
Și-n loc de rimă/
pun câte-o stea,
unde nu ajung stele,
pun inima mea.//
De-aceea câteodată' versu-mi,/
când îl cerci, temerar,/
ca fluierul verde de salcie/
are gustul amar” (Despre rimă).

Este important să deducem faptul că poezia viereană este un dialog continuu dintre natura înconjurătoare și omul în toate stările sale: bucurie, extaz, iubire, dor, suferință, patriotism, regret sau speranță. Grigore Vieru îl lasă pe cititor să decidă ceea ce vrea, însă-i oferă bune modele. Poetul într-o manieră impresionantă și fină îl convinge pe cititor că este important să trăim în armonie cu natura. Vieru renunță la aluzie și o substituie prin alegorie, oferindu-i cititorului posibilitatea de a ajunge la

adevărul vital prin propriile raționamente. Este asemenea unui părinte ce-și iubește copilul fără a-l obliga să respecte anumite principii, fără să-i ceară socoteală, însă îl sensibilizează pe deplin aflat față-n față cu temeile majore: limba, istoria, mama, casa părintească, natura, divinitatea ș.a.

Originalitatea poeziei viereane, dincolo de toate mărcile didacticismului, rezultă dintr-o varietate de principii esențiale ca: accesibilitatea, umanizarea, muzicalitatea, plasticitatea limbajului, alegoria, miniaturalul, simplitatea, ș.a. Toate aceste principii „fondatoare” de poezie sunt autentice în opera viereană. Vieru, fiind un bun cunoscător al psihologiei copiilor, pătrunde în esența lucrurilor copilărești și de acolo, prin ritualul jocului, îi familiarizează cu toate problemele vieții („Ci mai hai, măi prunci, la joacă!/ Singuri să jucăm. Și lung!/ Voi ca sorii, eu ca ploaia/ Subțiratic și prelung”, Ce mai faceți, copii?).

Comparativ cu opera lui Spiridon Vangheli, unde atestăm niște elemente vădite de didacticism, poezia lui Grigore Vieru se remarcă prin mărturiile proprii ale unui copil prematur devenit adult, martor ocular al ororilor războiului, secetei și foametei și a tuturor represiunilor comuniste asupra poporului nostru. Copil și în „ninsorea” bătrâneților sale, Grigore Vieru se adresează către mica generație cu rugămintea de a nu uita de rădăcinile strămoșești, de jertfa unui neam împătimit. Poetul îl cheamă pe copil într-un cadru misterios al naturii, fără a-l forța sau a-i impune anumite reguli. Aici, într-o lume de basm, poetul îi destăinuie micului cititor toată admirația față de frumusețea universului înconjurător: iarba, florile, pădurea și livezile, roua și cărările, păsările, găzele, ploaia, curcubeul, izvorul etc „Mure coapte, mure bune!/ Le culegem laolaltă./ Soarele prin iarba naltă/ Caută și el căpșune”(După mure). Această poezie nu pledează pe restricții și interdicții, ba din contra, aici persistă o atmosferă de bonomie și jovialitate. Totul se învâрте în jurul unui joc pueril al ploii, necuvântătoarelor și a razelor de soare:

„Să-mi joace-n jur copiii/
desculți, fără veșmânt./
împleticiți în iarba/
maternului pământ” (Asemeni ploii).

După Nicolae Dabija, antididacticismul vierean poate fi interpretat prin faptul că poeziile lui Vieru odată scrise nu mai erau ale lui, el are al lor. Multe din poeziile sale au devenit folclor, lumea rostindu-le și trecându-le din gură-n gură, fără a rosti numele poetului[5, pag. 241]. În primul rând poezia viereană s-a folclorizat grație elementului autobiografic: „A fost război./ Ecoul lui/ Și-acum mai este viu./ Cămașe vechi, mai noi -/ Amară amintire de la fiu” (Cămășile). În toată profunzimea ei, poezia viereană îi

amintește cititorului despre cumplitele vremi și încercări la care a fost supus poporul nostru. Este un fel de testament, o poezie care formează o atitudine conștientă față de trecutul istoric al neamului, totodată este și un îndemn spre perpetuarea valorilor culturale. Și dacă Mateevici îndeamnă cititorul spre deșteptare civică și solidaritate („Hai, măi frate, hai, măi frate/ Zorile s-aprind/ Hai să căutăm dreptate,/ Voie și pământ”(Cântecul zorilor), Vieru deplânge soarta uluitoare a unui neam marcat de conjuncturile unui regim învrăjbitor:

„Vreme-ncrâncenată.../
Și plecam de-acasă/
Spre altfel de iarbă,/
Spre altfel de coasă.//
Pe fața femeii -/
Lacrimă ce doare,/
Doamne, ca un creier/
De privighetoare”(Război).

Această poezie autobiografică nu este altceva decât un vis târziu al unui copil dornic să schimbe lumea, să o facă mai bună, să-i învețe pe oameni a trăi în armonie unii cu alții și față de natura înconjurătoare.

Iulian Filip identifică în poezia lui Vieru pentru copii o formulă remarcabilă. Este vorba despre un cod trilingv copilăresc(joc, revelație, deliciu) – aspecte pe care s-a fundamentat întreaga creație viereană[6, pag. 256]. Prin joc se subînțelege actul descoperirii surprinzătoare a universului înconjurător. Prin joc copilul este pătruns într-o ambianță în care domină armonia, libertatea și desfătarea. Poezia lui Vieru este educativă și presupune un considerabil rol didactic, ea formează principii și valori general-umane, dar nici pe departe nu poate fi didacticistă. Poezia sa nu-l obligă pe copil să lucreze, dar, prin intermediul albinelor și al furnicilor, îi sugerează faptul că munca îl înobilează pe om: „Zum! Încolo,/ Zum! Încoace/ Umblă iar albinele,/ Colindând grădinile”(Albinele). Poetul recurge la un limbaj peiorativ pentru a-i sugera copilului despre comportamentele inadecvate (lenevia, neprețuirea părinților, ne iubirea patriei, îngâmfarea ș.a), și utilizează artistic o varietate de diminutive, pentru a-l sensibiliza pe micul cititor și a-i dezvolta o cultură a încrederii în sine.

Remarcăm faptul că Grigore Vieru îi oferă cititorului lecții de bună conduită atât direct cât și indirect, prin intermediul necuvântătoarelor sau altor personaje inventate: „Și strânși roată sub copac/ Stau copiii să-l asculte -/ Moșul știe snoave multe”(Poveștile lui moșu). Deși, după Nicolae Mățaș, înzestrat cu o intuiție și cu har de pedagog înăscut, pedagogul-poet a știut să îmbine cel mai armonios elementele de

pedagogie populară autohtonă cu rigorile didactice clasice și ale celei moderne[7, pag. 88]. În poezia sa Grigore Vieru nu acuză pe nimeni, oferindu-i cititorului rolul de martor ocular și judecător. El îl apropie tot mai mult de realitățile vieții, însă îl lasă pe cititor să deducă individual lecția învățată. Prin intermediul poeziei sale Grigore Vieru a reușit să le educe copiilor dragostea pentru limbă – aceeași limbă vorbită pe ambele maluri ale Prutului – și pentru vatra străbună, a reușit să le cultive sentimentul de mândrie civică și demnitate națională. Poetul nu l-a învrăjbit pe cititorul său față de alte popoare, nu i-a stârnit ura și invidia, însă a contemplat o poezie cu un puternic mesaj antirăzboinic, iar în capul tuturor învățămintelor majore a pus-o pe mama – „o icoană a întregului cosmic”[8, pag. 250].

Includerea poeziilor vierene în școală, pe diferite nivele de învățământ, a demonstrat un rol esențial în formarea și dezvoltarea personalității elevului. O poezie educativă despre mamă, patrie, meleagul natal, despre graiul strămoșesc și despre axioma valorică, o poezie antididactică. Să renunțăm și să ne ferim de scriitorii didacticiști, pentru că ei limitează dreptul cititorului la propria judecată de valoare. Poezia lui Vieru demonstrează cât de importantă este conviețuirea în armonie cu natura, și nu stereotipurile umane impuse.

Bibliografie

1. Cimpoi M. Grigore Vieru: carte de învățătură în: *Limba Română*, nr. 1-4(163-166), anul XIX. Chișinău, 2009, pag. 60-61.
2. Scriitorii români notorii. *Viața. Activitatea. Opera*. Chișinău: Epigraf, 2010.
3. Vieru G. *Numele tău*. Chișinău: Editura Cartier, 2020.
4. Cimpoi M. *Mirajul copilăriei*. Chișinău: Editura Lumina, 1968.
5. Dabija N. Grigore Vieru cel adevărat. În: *Limba Română*, nr. 1-4(163-166), anul XIX. Chișinău, 2009, p. 241-243.
6. Filip I. Întârzierea în copilărie a lui Grigore Vieru. În: *Limba Română*, nr. 1-4(163-166), anul XIX. Chișinău, 2009, p. 256-261.
7. Codreanu Th. *Duminica Mare a lui Grigore Vieru*. București, Chișinău: Litera Internațional, 2004.
8. Eliade M. *Arta de a muri*. Iași: Editura Moldova, 1994.

**INTERDISCIPLINARITATEA – MOTIVAȚIE
PENTRU O ÎNVĂȚARE DE CALITATE**

Emilia SLAVENSCHI, profesor de limba și literatura română, g.d. superior
grad managerial *întâi*, LT *Iulia Hasdeu*

Larisa PLĂMĂDEALĂ, profesor de limba și literatura română, g.d. superior,
grad managerial *doi*, LT *Iulia Hasdeu*

Rezumat. *Predarea interdisciplinară constituie un element definitoriu în dezvoltarea/ formarea competenței-cheie Comunicarea în limba de instruire, implicând un anumit grad de integrare între diferitele domenii ale cunoașterii și diferite abordări, utilizând un limbaj comun, care permite modificări de ordin conceptual și metodologic.*

Cuvintele-cheie: curriculum, interdisciplinaritate, competențe, predare, calitate, elev.

Summary. *Interdisciplinary teaching represents a defining element for developing/ training the key-competence The Communication in the language of study. It implies a definite degree of integration of different fields of knowledge and different approaches, as well as, the use of a common language, allowing an exchange of conception and methodology.*

Cel mai puternic argument pentru integrarea curriculumului este chiar faptul că viața nu este împărțită pe discipline.

J. Moffet

Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea reformării învățământului și racordării lui la imperatiile societății au creat premise adecvate pentru modernizarea continuă a sistemului educațional în raport cu provocările timpului. În Republica Moldova, reforma în domeniul educațional înregistrează an de an schimbări esențiale: *implementarea curriculumului modernizat, axarea pe formarea de competențe, centrarea pe elev - în calitate de subiect al educației, utilizarea strategiilor cu caracter interactiv, relația interdisciplinară, valorificarea parteneriatului școală – familie - comunitate în organizarea și desfășurarea procesului educațional etc..*

Învățământul trebuie să asigure elevilor cunoștințe, abilități și aptitudini exersate adecvat și spontan în diferite situații, prin mobilizarea și reorganizarea resurselor interne și externe, pentru atingerea scopului în contextul experienței sociale autentice, în baza Sistemului de competențe-cheie, lansate de Parlamentul European și Consiliul UE și a profilului absolventului, din care derivă competențele specifice disciplinelor școlare. Formarea competențelor este o condiție esențială pentru integrarea armonioasă a tinerilor în societate. Pentru funcționarea ei eficientă și prosperă,

predarea și învățarea de calitate se bazează pe antrenarea elevilor în acțiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecți ai educației.

Pornind de la această idee, constatăm rolul major pe care îl are într-o astfel de educație **predarea interdisciplinară**, care constituie un element definitoriu în dezvoltarea/ formarea competenței-cheie *Comunicarea în limba de instruire*.

Interdisciplinaritatea pedagogică

- reprezintă ansamblul relațiilor și interacțiunilor dintre diferite conținuturi și mesaje angajate la nivelul unui demers didactic/ educativ cu finalitate relevantă în planul formării-dezvoltării personalității elevului [3, pag.198];
- reprezintă o modalitate de organizare a conținuturilor învățării, cu implicații asupra întregii strategii de proiectare a curriculumului, care oferă o imagine unitară asupra fenomenelor și proceselor studiate în cadrul diferitelor discipline de învățământ și care facilitează contextualizarea și aplicarea cunoștințelor dobândite;
- reprezintă un transfer de concepte dintr-o disciplină în alta pentru a permite abordarea mai adecvată a problemelor cercetate;
- reprezintă o formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problemă, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere, [2, pag. 269] care se realizează, în principiu, respectând logica științelor date, adaptate particularităților legii didactice, și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, fixează și sistematizează mai bine cunoștințele, o disciplină o ajută pe cealaltă să fie mai bine însușită [4, pag.77-79].

Corelarea cunoștințelor de la diferitele discipline școlare contribuie substanțial la realizarea educației elevilor, la formarea și dezvoltarea flexibilității gândirii, a capacității lor de a aplica cunoștințele în practică. Interdisciplinaritatea, ca modalitate de intersectare a diferitelor arii disciplinare, le oferă profesorilor posibilitatea să pună în valoare ceea ce știu elevii, pentru *a învăța să cunoască, a învăța să facă, a învăța să fie, a învăța să construiască*. Numai creându-le un mediu care le generează experiențe incitante, relevante pentru vârsta lor ca individualități, elevii au posibilitatea de a se descoperi, de a se exprima, de a pune probleme și, în același timp, de a le rezolva. Așadar, corelarea cunoștințelor dintre diferitele discipline școlare sunt nelimitate. Important este ca predarea – învățarea să fie văzută ca o modalitate modernă de realizare a eficienței lecțiilor, iar profesorul, pentru a-și atinge

obiectivele propuse, trebuie să se pregătească din timp și să apeleze la capacitatea sa creatoare.

O analiză a competențelor-cheie și a competențelor transdisciplinare pentru treapta gimnazială de învățământ evidențiază un prim punct comun al disciplinelor școlare - *dezvoltarea capacității de comunicare, de colaborare în realizarea unor produse*. Astfel, „competențele formate la disciplina *limba și literatura română* vor fi valorificate și dezvoltate în cadrul celorlalte materii - dar formarea lor are loc, *prioritar, la limba de instruire*. Multe dintre competențele specifice prescrise de curriculumul disciplinar sunt vitale și pentru predarea - învățarea - evaluarea la alte arii și discipline. Odată obișnuit să construiască o argumentare, elevul nu va face uz de această deprindere doar în limita obiectului de studiu la care a exersat *CE, CÂT, CUM*, ci va ști să o facă în orice circumstanțe de comunicare” [1, pag. 16].

Semnificativ este faptul că definiția cuvântului *interdisciplinaritate*, în DEX, este urmată de cuvântul *interes*. De ce semnificativ? Răspunsul îl aflați, dacă vă asumați rolul elevilor, în timp ce li se propune pentru studiu, la *istorie* - perioada antică, la *geografie* - situația actuală a acestor țări, la *educația plastică* - arta vizuală a țărilor antice, la *științele exacte* – inovațiile introduse de aceste popoare la matematică, fizică.

Ce ați simți ca elev? Un interes! De aici pornește motivația învățării, atât de greu realizată în sălile de clasă. Frecventele întrebări *La ce bun îmi trebuie teorema respectivă, doar nu vreau să devin matematician?* sau *De ce aș studia evenimentele istorice?* vor dispărea de la sine, ca rezultat al utilizării imediate a cunoștințelor de la o disciplină la alta și în viața cotidiană. Conduși de curiozitate, elevii vor deveni posesorii cunoștințelor, abilităților și atitudinilor propuse ca o finalitate a procesului de învățare [5, pag. 54].

Un conținut școlar structurat interdisciplinar asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenelor. De exemplu, *geografia - limba și literatura română - istoria - educația muzicală* - predarea unor texte literare/ a creației unui scriitor din perspectiva perioadei istorice în care a activat/ a teritoriului geografic de unde vine scriitorul (în acest context va fi foarte clar contribuția lui M. Eminescu la dezvoltarea culturii românești, dacă este raportat la epocă); *limba și literatura română - educația civică - istoria - biologia* - caracterizarea personajului va putea fi elaborată din perspectiva temperamentului, dreptului moral al epocii.

În continuare, vom prezenta exemple de sarcini din perspectiva interdisciplinarității la studierea textului literar *Mihai Viteazul* de N. Bălcescu, aplicând metoda *Cubul*:

I latură:

Definește - *Limba și literatura română*

Cine este personajul Mihai Viteazul? Ce loc ocupă în acțiunea textului?

II latură:

Compară - *Limba și literatura română - istoria*

Cu ce personalități istorice putem compara personajul *Mihai Viteazul*?

În urma răspunsurilor, profesorul propune, în echipă, să aleagă două personalități istorice, de ex., *Mihai Viteazul* și *Ștefan cel Mare*, pentru a răspunde la întrebările: De ce? Ce trăsături comune identificați la aceste personalități? Argumentați opțiunea prin 2 argumente: *Aș compara această personalitate cu...*

III latură:

Asociază - *Limba și literatura română - științe - arta plastică*

Cu ce/ cine ai asocia personajul principal? Reprezintă asocierile prin desen/ simbol.

Elevii argumentează asocierile cu *un fulger/leu/vultur/ soarele de pe cer/ Luceafăr* ș.a.

IV latură:

Analizează - *Limba și literatura română - arta plastică - istorie*

Ce acțiuni întreprinde personajul?

Ce trăsături fizice/ morale întruchipează eroul?

Ce atitudine are Mihai Viteazul față de poporul său?

Ce cred alte personaje despre erou?

Realizați un desen în culori în baza unui pasaj din text. Argumentați alegerea fragmentului.

V latură:

Aplică - *Limba și literatura română – educația civică*

Ce trăsături morale ai prelua de la Mihai Viteazul?

De ce? În ce situație de viață le-ai aplica?

VI latură:

Apreciază - *Limba și literatura română - educația civică*

Ce atitudine/ sentimente ai față de acest personaj?

Ce loc ocupă personalitatea istorică în sistemul tău de valori?

Remarcă: se solicită prezența profesorului de istorie.

Din perspectiva interdisciplinarității, la studierea textului *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, propunem jocul de rol *Procesul literar*. Procurorul-profesor lansează cauza procesului: *Organizația pentru Drepturile Copilului îi acuză pe părinți în încălcarea dreptului la alegere a copilului. Au procedat corect sau nu părinții?* este întrebarea la care vor răspunde elevii. Prin această activitate, am realizat o dezbatere, de pe poziții extreme: acuzare-apărare, solicitând cunoștințele elevilor de la *educația civică/ educația pentru societate*. *Procesul* a fost desfășurat de 3 echipe - *observatorii, avocații lui Nică și avocații părinților lui Nică* - pe baza alocuțiunilor gândite de elevi, spontan, fiind ghidați de profesor.

Predarea interdisciplinară pune accentul simultan pe aspectele multiple ale dezvoltării elevului: intelectuală, emoțională, socială, fizică și estetică, asigurând formarea sistematică și progresivă a unei culturi comunicative, necesară elevului în învățare, pentru interrelaționarea cu semenii, pentru parcurgerea cu succes a treptelor următoare de învățare, pentru învățarea permanentă.

Marshall McLuhan afirma *Elevul viitorului va fi un explorator* care trebuie să fie conștient de importanța învățării prin cercetare și descoperire, de importanța realizării conexiunilor între diferitele discipline.

Bibliografie

1. Cartaleanu T. ș.a. Didactica studiului integrat al limbii și literaturii române în gimnaziu. Chișinău: Editura Continental Grup, 2014, p. 16.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Editura Polirom, 2008. p. 269.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. București: Editura Litera, 2000. p. 198.
4. Cucoș C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 1996. p.77-79.
5. Grosu A. Interdisciplinaritatea?!... Didactica Pro..., nr. 3. Chișinău, 2000. p. 54.

ȘCOALA – UN LABORATOR AL UNUI COMPORTAMENT TOLERANT

Emilia SLAVENSCHI, profesor de limba și literatura română, g.d. superior
grad managerial *întâi*, LT *Iulia Hasdeu*

Larisa PLĂMĂDEALĂ, profesor de limba și literatura română, g.d. superior,
grad managerial *doi*, LT *Iulia Hasdeu*

Rezumat. Școala este un laborator pentru practicarea unui comportament tolerant. Astfel, obiectivul primordial al educației este să-i formăm elevului virtuțile personale pentru a recunoaște și a respecta demnitatea, integritatea ființelor umane.

Summary. The school is a laboratory for applying into practice the tolerant behavior. Thus, an essential objective of education is to cultivate within the child the human virtues in order to recognize and respect the dignity and integrity of human beings.

Cuvinte-cheie: violență, toleranță, școală, familie, educație, comunitate, responsabilitate.

Ce este toleranța? Atributul umanității.

Voltaire

Școala este mica societate, unde se conștientizează **fenomenul culturii toleranței** și se învață a se practica în multiple împrejurări și relații, astfel devenind **laboratorul principal** pentru practicarea/ exersarea acesteia, dar și un agent de integrare socială, un centru cultural al comunității. Afirmăm cu certitudine că pedagogia toleranței este destinată nu doar școlii, ci întregii societăți, această problemă fiind una mondială/ globală. **Crearea unei societăți cu adevărat tolerante constituie un ideal educațional internațional.** Deci, *obiectivul primordial al educației este să-i formăm elevului virtuțile umane, întrucât Școala este, în același timp, o comunitate și un laborator pentru învățarea unor participări ample de nivel local, național, mondial* [1, p. 25].

Elevii învață că **toleranța nu este un scop, ci un mijloc**, nu este decât începutul, prima etapă a unui proces profund, mai îndelungat de dezvoltare a culturii păcii, fiind competența esențială minimală a unor relații sociale, care refuză violența și constrângerea, întrucât intoleranța antrenează o gamă întreagă de consecințe, de la simpla lipsă de politețe sau ignorarea celuilalt până la sisteme sociale elaborate. Astfel, **obiectivul primordial al educației pentru toleranță este de a recunoaște și a respecta demnitatea și integritatea tuturor ființelor umane** [1, p. 25].

De ce toleranța? Într-o lume complexă și în continuă schimbare, marcată de mondializarea economiei, comunicației, integrării și interdependenței, migrațiilor și deplasărilor de mare amploare ale populației, toleranța e necesară mai mult ca

oricând, prevenind **violența** la școală, în familie, stradă etc.... Competențele esențiale necesare pentru practicarea cu succes a toleranței, după părerea lui B. Reardon, sunt: *a trăi în condițiile diversității; a trata conflictele într-o manieră constructivă; a exercita propria responsabilitate* [2, p. 4].

Principiile de bază pentru practicarea toleranței în școli și, respectiv, pentru edificarea unei pedagogii a toleranței, ar fi:

- asumarea de către școală a responsabilității de a educa prin și pentru toleranță;
- abordarea pozitivă a diversității sociale, culturale, etnice, religioase etc.;
- integrarea educației culturale și interculturale în școală;
- concentrarea permanentă asupra similitudinilor, lucrurilor care ne unesc și ne fac să ne simțim bine împreună;
- combaterea naționalismului și a rasismului;
- crearea atmosferei pozitive și cooperante în școală [2, p. 4].

Autoarele lucrării *Valori comportamentale și reducerea violenței în școală* menționează că, pentru a influența durabil și pozitiv mediul educațional, este necesar nu doar de a dezvolta și forma competențele esențiale, conform „principiilor de bază pentru practicarea toleranței”, ci și a adopta o abordare globală a școlii. În acest context, trebuie de acționat la următoarele niveluri: înțelegerea mecanismelor care declanșează fenomenul agresivității; stilul și calitatea practicilor de gestionare a conflictelor, a actelor de violență și a situațiilor de agresivitate; calitatea și modul de predare la clasă; implicarea în activitățile de timp liber și calitatea programului extracurricular; dezvoltarea de relații pozitive cu ceilalți și cu sine însuși.

Care ar fi soluțiile? Una din soluții ar fi desfășurarea *orelor de dirigenție* cu teme:

Semnificația toleranței și intoleranței;

Toleranța interpersonală în școală;

Toleranța/ intoleranța în familie;

Toleranța de gen;

Toleranța socială în comunitate;

Toleranța față de copiii cu dizabilități;

Rezolvarea conflictelor din perspectiva edificării unor relații tolerante, profesorului-diriginte revenindu-i rolul de moderator [2, p. 3]. În cadrul acestor lecții, dirigențele formează la discipolii săi calități ca empatia, înțelegerea, bunăvoința, dezvoltându-le abilități fără să-i tachineze, să-i brutalizeze, dar cu multă îngăduință, prin colaborare și convingere, elevii asumându-și întreaga responsabilitate pentru acțiunile și faptele lor, succesul sau insuccesul fiind trăit de ei profund.

Noi, profesorii-diriginți, trebuie să depunem un efort triplu în educație, colaborând cu elevii, părinții, comunitatea. *Colaborarea cu părinții* creează un teren fertil pentru familiarizarea cu elementele constitutive ale comportamentului tolerant prin prisma valorilor morale. Stilul educativ al familiei depinde, în mare măsură, de autoritatea și acțiunile părinților, orientate, mai cu seamă, în direcția educației copiilor și interacțiunii lor cu semenii, reprezentând un proces de schimb relațional la nivel microsocioal intrafamilial, ce construiește un mediu favorabil/ nefavorabil pentru intercomunicarea familială și educarea toleranței. Pentru a aborda problemele toleranței/ intoleranței, organizăm și desfășurăm întruniri tematice cu părinții, punând în discuție diferite subiecte, cum ar fi: ***Respectul față de sine și față de cei din jur; Nonviolența – un mod de abordare a conflictului.***

Asimilarea și interiorizarea de către părinți sugestiilor propuse la ședințe fac posibilă integrarea lor într-un *cod pedagogic și etic personal*, ceea ce va contribui la formarea unei atitudini pozitive și constructive în relațiile interpersonale din cadrul familiei și din afara ei, consolidând fenomenul etic, numit **cultura toleranței**.

O altă soluție este implementarea *strategiilor de prevenire a violenței/ agresivității școlare*, printre care menționăm:

- schimbarea designului instituțiilor de învățământ pentru crearea unei *școli prietenoase*;
- crearea unui parteneriat real și funcțional școală-comunitate;
- elaborarea unui regulament antiviolență; - negocierea în mod democratic a regulilor de disciplină;
- conceperea de materiale și utilizarea lor în campaniile de promovare a comportamentelor pro-sociale pentru atenționarea elevilor asupra riscurilor violenței școlare (pliante, broșuri, postere, casete video etc.);
- crearea unui climat în care puterea socială este menținută prin alte căi decât agresiunea: atenția, recunoașterea și prestigiul în cadrul grupului, dobândite altfel decât prin relația agresor-victimă;
- desfășurarea training-urilor de soluționare a conflictelor, căutarea suportului social, emoțional și asertiv - ceea ce încurajează elevii să nu tolereze și să nu accepte violența în școală;
- dezvoltarea competențelor prosociale și promovarea de atitudini proactive între elevi prin cultivarea modalităților alternative de comunicare, abilităților de gestionare a emoțiilor;

- dezbateră în cadrul orelor de dirigenție/ consiliere a unor teme privind comportamentul agresiv al elevilor, discutarea conflictelor apărute și oferirea de modele valide de soluționare a acestora; [3, p.14]
- organizarea anuală, la 16 noiembrie, a *Zilei Internaționale a Toleranței*. Sărbătoarea este un moment oportun de a face bilanțul progresului realizat în decursul anului și de a propune noi mijloace de acțiune în remediarea curențelor. Activitățile enumerate oferă elevilor oportunități de a-și forma anumite abilități. Școala, laborator pentru formarea unui comportament tolerant, este un imperativ al timpului și trebuie să devină **un factor decisiv în prevenirea și diminuarea violenței**.

Bibliografie

1. Reardon A. Toleranța-calea spre pace. Chișinău: Editura ARC, 2004, p. 25.
2. Cartaleanu T. ș.a., Educație pentru toleranță. Auxiliar didactic în ajutorul dirigintei. Chișinău, 2005, p. 3, 4.
3. Turchină T. Profilul agresorului și cel al victimei în contextul interacțiunilor școlare ale adolescenților. Didactica Pro..., nr. 4, Chișinău, 2011. p. 14.

ASPECTE METODICE ALE PREDĂRII OPEREI ANEI BLANDIANA ÎN CLASELE LICEALE

Liudmila STEPANOV, profesoară de limba și literatura română, g.d. II

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Cimișlia,

Polina TABURCEANU, doctor în filologie, conferențiar universitar interimar

Catedra Limbă și Literatură Română, UST

Ana Blandiana este o reprezentantă semnificativă a poeziei feminine. Lirica feminină are un farmec aparte. Intensitatea și gama „coloră” a acestei poezii merită a fi expusă lecturii studioase, pentru că „seva” ei oferă cadrelor didactice posibilitatea de a iniția comunicări pe diverse teme educative de o profunzime prodigioasă.

Imaginarul poetei este copleșitor de minunat, un haos antitetic expus realității. În acest context aducem poemul *Ar trebui*: *Ar trebui să ne naștem bătrâni, / Să venim înțelepți, / Să fim în stare de-a hotări soarta noastră în lume, / Să știm din răscrucea primară ce drumuri pornesc / Și iresponsabil să fie doar dorul de-a merge. / Apoi să ne facem mai tineri, mai tineri, mergând, / Maturi și puternici s-ajungem la poarta creației, / Să trecem de ea și-n iubire intrând adolescenți, / Să fim copii la nașterea fiilor noștri. / Oricum ei ar fi atunci mai bătrâni decât noi, / Ne-ar învăța să vorbim, ne-ar legăna să dormim, / Noi am dispărea tot mai mult, devenind tot mai mici, / Cât bobul de strugure, cât bobul de mazăre, cât bobul de grâu...*

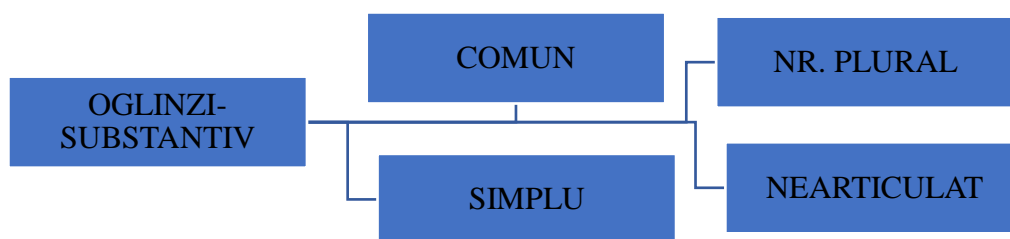
Textul liric menționat este o sursă extraordinară pentru a întemeia o discuție cu elevii claselor liceale în cadrul unei lecții de tip *Atelier de comunicare*, mai ales că curricula pentru disciplina limba și literatura română la treapta liceală accentuează faptul: „Studiul limbii române (în clasele liceale) se va orienta spre realizarea competențelor ce țin de cultura lingvistică și cea a comunicării prin analiza lingvistică a diferitelor tipuri de texte literare și nonliterare” [3, p. 5]. Creația poetei Ana Blandiana este un izvor inepuizabil de poeme „proaspete” care oferă multe teme pentru reflecții și polemici.

Autorii de curriculum au menționat printre textele cu caracter de recomandare la treapta liceală (clasa a X-a) poemul *Oglinzi*: *Cât de greu să descoperi, / Ce ușor să învenți, / Pentru un rege mort / Mii și mii de regenți, / Pentru-o singură lună, / Mii de lacuri întinzi; / Îmi e sete de mine / Și beau numai oglinzi. / Mii de vorbe țipate / Pentru-un sens care piere; / Îmi e sete de somn, / Îmi e somn de tăcere.*

Poezia *Oglinzi* face parte din volumul *Ochiul de greier* (1981). Poeziile din acest volum, după părerea cercetătorului literar Timofei Roșca, ne amintesc de „tristețea

metafizică” blagiană [6, p. 28]. Ne aflăm, poate, în cele mai adânci și imprevizibile zone abisale ale liricii Anei Blandiana. Starea de creație aici este aceea a somnului. Orizonturile vizionare vor fi asaltate prin vis „estetizant”, ca la Leonid Dimov, și reprezentate prin formula imaginară. „Somnul” în sens blagian, e un început de repaus, de moarte temporală, când avem starea de a ne include în visul existenței.

Textul face parte din genul liric, fiind scris în versuri, exprimă profunde sentimente transmise prin intermediul eului liric (*îmi e sete, beau, îmi e somn*) care reflectă intens despre propria existență în contextul literar în care se regăsește. Poezia este o *ars poetica*. Tema este creația și destinul creatorului. Titlul poeziei (element paratextual) este un cuvânt, substantiv nearticulat.



„Oglinzi” este titlul metaforă-simbol. Oglinda reflectă adevărul, sinceritatea, conținutul inimii și al conștiinței. Pe o oglindă chinezească dintr-un muzeu de la Hanoi se poate citi: „Precum soarele, precum luna, precum apa, precum aurul, fii limpede și strălucitor și oglindește ceea ce se află în inima ta” [5, p. 643].

Oglinzile semnifică în poezia Anei Blandiana mijloacele, instrumentele de cunoaștere vizionară [4, p. 95]. Are loc procesul prin care eul liric percepe existența sa, neavând posibilitatea de a se vedea dintr-o parte, dar setea de cunoaștere a sinelui este superioară tuturor necesităților și „oglinzile” sunt alternativa sau compromisul prin care acesta își potolește „setea”.

Structura compozițională este clasică. Poezia este alcătuită din 3 strofe, versurile dispuse în catrene cu rimă feminină cu accentul pe penultima silabă, iar versurile rimează astfel – ABCB. Piciorul ritmic este alcătuit din 2 silabe, prima accentuată și a II-a neaccentuată (*troheu*). Măsura versurilor este de 7-6 silabe.

În prima strofă autoarea reflectă asupra condiției omului de artă și raporturile lui cu propriul destin și cu istoria. E greu să descoperi acel „rege” adevărat al poeziei. În locul regelui se găsesc mii de persoane care aspiră să-l substituie. Așa cum se spune și în parabola *Adevărata floare*: „E greu să fii Solomon, e greu să fii albină, dar și mai greu este să fii floare adevărată”. Mulți oameni ai creației tind să meargă pe calea bine cunoscută, pe calea formată de alții, mai puțini sunt cei care bătătoresc pământul,

formând o cale nouă. Doar un poet talentat poate fi comparat cu luna care este singură și care se reflectă în „*mii de lacuri*”. Paralela *lună și lacuri* sugerează unicitate și inspirație, oglinda lacurilor este tulbure fără lumina lunii care le transformă în oglinzi.

În imaginarul Anei Blandiana semnificațiile oglinzii le au și lacurile. Astfel, în strofa a II-a „se împletește” conflictul interior al eului derutat de paradoxul existențial (*Cât de greu să descoperi,/ Ce ușor să înveți,/ Pentru un rege mort/ Mii și mii de regenți,*) și dorința arzătoare de a se recunoaște, de a identifica acele aspecte deosebite care apropie de „rege” și distanțează de „regenți”. Eul liric e disperat și își dorește să bea „numai oglinzi” (setea de cunoaștere, de autenticitate). De fapt, această luptă inevitabilă, firească care construiește paradoxul existențial, este epuizabilă și eul liric prin cunoaștere reușește să se refugieze în propria identitate pentru a evita haosul devenit absurditate (*Mii de vorbe țipate/ Pentru-un sens care piere*). Sunt spuse multe vorbe deșarte. Pentru eul liric tăcerea devine o cale interioară, dorindu-și o izolare, o evadare în spațiul oniric (*Îmi e sete de somn,/ Îmi e somn de tăcere*).

Analizând textul poetic, am identificat următoarele motive:

1. *fugit irreparabile tempus* (disparația ființei sub acțiunea timpului);
2. motivul singurătății (izolării);
3. motivul cunoașterii;
4. motivul somnului/tăcerii.

Aceste motive sugerează starea antitetică a eului liric care se dizolvă în actul creației pentru a verbaliza propria viziune despre existență, în același timp, descoperind complexitatea propriei personalități și toate acestea devin posibile în retragere, autoizolare, condiție firească pentru creatorul de capodopere.

În centrul creației se află simbolul oglindă – obiect simplu, parte componentă a rutinei fiecărui om, dar, în același timp, este o metaforă care reprezintă existența. În cadrul psihologiei, *oglinza* este o modalitate de cunoaștere a propriei persoane, deoarece ne aflăm în situația când nu putem să ieșim în afara propriului corp și să ne vedem dintr-o parte. Oglinda reprezintă principiul proiecției personale, motiv care duce la necesitatea acceptării propriei persoane pentru a nu deveni un nucleu autodistructiv. Poemul *Oglinzi* de Ana Blandiana este o sursă valoroasă pentru a pune în discuție aceste aspecte importante în viața fiecărui om, deoarece elevii liceeni sunt la treapta când ar trebui să ia anumite decizii care le vor marca viața. Aceste decizii sunt intercalate cu nivelul de cunoaștere a sinelui de către fiecare om în parte.

Poezia este o *ars poetica*, eul liric conștientizează destinul ales, însă setea de cunoaștere se manifestă la nivel profund, el meditează despre diverse tipuri de poeți

(poeți-regi; poeți-regenți; poeți-lună; poeți-lacuri), fiind în căutarea sa printre aceștia (*Îmi e sete de mine / Și beau numai oglinzi*).

Pentru a iniția discuția în baza poemului *Oglinzi*, cadrul didactic oferă în calitate de sarcină pentru lecția dată ca fiecare elev să aducă câte o oglindă de buzunar. La etapa *Evocare*, elevii participă la un *joc didactic* în care se privesc în acea oglindă și trebuie să-și noteze ce au văzut în ea. Parcursul didactic urmărește două aspecte: cel teoretico-practic care constă în cunoașterea parametrilor de întocmire a unui comentariu literar și, propriu-zis, realizarea acestuia și aspectul transdisciplinar care constă în asimilarea de către elevi a ideilor principale transmise de textul liric pentru a le putea aplica în viața cotidiană. Într-un final elevul trebuie să-și adreseze întrebarea: *Cine sunt eu? Ce doresc eu să obțin? Ce aș dori să realizez în timpul apropiat? Ce hobby-uri am?* etc.

Scopul lecției este un produs complex (comentariul literar), de aceea volumul de lucru poate fi divizat pe durata a două lecții, câte 45 minute, în funcție de nivelul de pregătire a grupului de elevi.

Parcursul didactic este organizat în baza următoarelor sarcini: *să identifice figurile de stil și simbolurile din poemul *Oglinzi*; *să comenteze versurile, respectând algoritmul comentariului literar al textului liric; *să analizeze ideile principale din perspectiva utilității personale (Ce am învățat eu? Cu ce este bun textul studiat pentru mine?).

Poemul *Oglinzi* este o variantă originală de *ars poetica*, prin care autoarea reușește să ne prezinte o nouă perspectivă a trăirilor sufletești ale unui eu liric prins în vârtoarea destinului creator. Oglinda poate fi și simbolul „manifestării ce reflectă Inteligența creatoare” [5, p. 643]. Poeta ancorează destinul ales, fiind o călăuză pentru tânăra generație pe poteca cunoașterii de sine, iar creația ei (poemul *Oglinzi*) este o hartă cu multe secrete, o promisiune a aventurii ce se numește viață.

Curriculumul la disciplina limba și literatura română pentru treapta liceală (2019) recomandă, de asemenea, poemele *Cruciada copiilor* și *Baladă* de Ana Blandiana (la fel pentru clasa a X-a). Aceste opere lirice pot fi studiate în cadrul conținutului curricular *Limba și literatura română: imaginea artistică, figuri de stil*.

Ana Blandiana este o reprezentantă semnificativă a poeziei care știe „să dezbrace” cuvântul până la „os” pentru a-l îmbrăca în imaginarul său poetic care impresionează cititorul prin sensul original, neașteptat de nou și proaspăt (*Clipa când carnea cuvântului cade / De pe oasele albe, uscate / Ale înțelesului* – poemul *Ca între spirit și trup*, 2018). Astfel, elevii claselor liceale vor studia nu doar textele, dar și măiestria cu care poeta a mânuit cuvântul pentru a crea aceste opere.

Inițial, cadrul didactic propune elevilor sarcina de a identifica și a defini noțiunea *imaginație*, utilizând tehnicile *asocierea liberă* și *acrostihul*. Prima tehnică (asocierea liberă) este potrivită pentru a descoperi noțiunea imaginație, pentru a o percepe ca valoare absolut necesară în procesul creației. Elevii aleg 3 obiecte din încăperea în care se află și sunt puși în situația de a compara aceste obiecte cu un lucru alternativ. Aceste acțiuni întreprinse de către elevi sunt bazate pe imaginația lor. La fel și în procesul de creație al scriitorilor, ei compară, asociază pentru a exprima într-un mod cât mai ales ideile principale. Prin tehnica a II-a (acrostihul) elevii definesc noțiunea *imaginație*, scriind cu fiecare literă a cuvântului câte o trăsătură definitorie a lexemului menționat. La această etapă este important ca elevii să perceapă importanța și influența acestei valori. Urmează lectura textelor suport și identificarea elementelor care construiesc cadrul ideilor, adică, figurile de stil, simbolurile care acoperă ideile principale pe care poeta le sugerează. Cadrul didactic, la această etapă, are rolul de a ghida *conversația catihetică*, în care elevii trebuie să demonstreze cunoștințele acumulate anterior la tema Figurile de stil și Algoritmul de comentare al figurilor de stil.

În clasele gimnaziale elevii au studiat algoritmul următor:

1. Identificăm concret sintagma care reprezintă figura de stil (de exemplu: *A doua zi iar, / A treia zi iar, / A patra zi iar,...*).
2. Numim figura de stil, titlul; (Epiforă).
3. Argumentăm de ce am ales această figură de stil; (Am observat repetarea adverbului *iar* la sfârșitul versurilor menționate.)
4. Ce sugerează această figură de stil? (Repetarea adverbului *iar* sugerează desfășurarea continuă a procesului de creație, în cazul dat, care este generat de inspirație, talent, din inerția personalității poetului care este așa și nu altfel.)

Poemul *Cruciada copiilor* este o meditație despre lumea care aparține unor lucruri neschimbătoare, dar care după părerea eului liric ar trebui să se schimbe. În context, se jertfește pe altarul tradiției creștine generațiile nenăscute de feți. Un tablou sumbru care sugerează sentimentul de tristețe și o stare deznădăjduitoare, deoarece poeta scrie că „poporul” este „condamnat a se naște”. Cheia care decodifică mesajul poemului este titlul, *Cruciada copiilor*, care sugerează lupta ce se poartă în numele credinței pe care de cele mai multe ori nu o alegem, ci este lăsată pentru noi ca moștenire de la părinți, bunei, din moși-strămoși.

Cadrul didactic, pe parcursul lecției, va accentua raportul dintre imaginar și ideile principale: Ce spune poeta? Cum spune poeta?

În poemul *Baladă*, elevii, îndrumați de profesor, vor identifica textul de inspirație pentru a observa asemănările și deosebirile și a deduce mesajul operei.

Inițial, elevii vor defini noțiunea *baladă*, apoi vor completa Diagrama Venn și vor delimita aspectele importante ale opereii care se accentuează în plan comparativ. De fapt, poeta pornește de la textul de inspirație cu scopul de a exprima propria opinie la tema abordată în primul text (*Monastirea Argeșului*). Poemul *Baladă* este o *ars poetica* în care se revizuieste condiția creatorului, creației și jertfa în numele creației. Poeta afirmă: *N-am altă Ană, / Mă zidesc pe mine*, condiție a creatorului care se consacră activității pe care a ales-o și activitate care umple cu ochi paharul vieții sale.

<i>Monastirea Argeșului</i>	Asemănări	<i>Baladă</i>
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creatorul: Manole. ❖ Creația: Monastirea Argeșului. ❖ Jertfa în numele creației: Ana (soția lui Manole). ❖ Surparea se produce până la jertfa în numele creației. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Tema: Creația și condiția creatorului. ❖ Mănăstirea – simbol al creației. ❖ Surparea capodoperei. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Creatorul: Ana. ❖ Creația: Poezia. ❖ Jertfa în numele creației: Ana (poeta care se identifică cu eul liric). ❖ Surparea sub influența schimbărilor din exterior care influențează schimbările din interiorul eului liric.

Jertfa propriei persoane în numele creației este primul principiu pe care-l urmează starea de incertitudine (*Dar cine-mi poate spune că-i destul, / Când zidul nu se surpă de la sine,...*) care oferă spațiu pentru meditație la tema *Durabilitatea creației*, în condițiile în care totul este schimbător, chiar și convingerile creatorului (*N-am altă Ană / Și pe mine chiar / Din ce în ce mai rar / Mă am...*).

Pentru a decodifica ideile principale sugerate în poem, cadrul didactic va adresa un set de întrebări, *conversația euristică*, și va îndruma elevii să pătrundă în esența celor scrise în poezie:

1. *Cine este Manole în opera Monastirea Argeșului?*
2. *Cine este Ana în opera Baladă?*
3. *Ce simbolizează mănăstirea la care lucrează Ana din poemul Baladă?*
4. *De ce mănăstirea este lichidă?*
5. *Care personalitate este în calitate de armătură și pentru ce?*
6. *În ce constă visul infam?*

Întrebările cuprinse în fișă sunt întrebări de bază, misiunea cadrului didactic este de a dirija grupul de elevi, adresând întrebări complementare pentru a obține ideile veridice sugerate de autor în text.

Un aspect foarte important este ca elevii să depășească perceperea lineară, directă a textului și să citească dincolo de metaforă, fiindcă, de fapt, acesta este scopul principal pentru care sunt aduse poeziile în cadrul lecției. Analiza acestor exemple sunt

un exercițiu prodigios pentru imaginația proprie a elevilor care vor fi antrenați să perceapă viața altfel, mai creativ, în nuanțe diverse, așa cum a putut să aștearnă pe hârtie poeta Ana Blandiana.

În final, o scurtă descriere a lumii în care viețuiește poeta:

Ana Blandiana este un copil veșnic cu o minte ageră de matur, deoarece în lumea ei putem „*să ne naștem bătrâni.*” Acest copil iubește „*cu patimă ploile*”, iubește să se tăvălească „*prin iarba lor albă, înaltă (a ploilor), ... să le (rupă) firele și să (umble) cu ele în dinți,..*”, să se apuce de „*frânghiile ploii*”, dându-se pe ele ca în scrânciob.

În această lume magnifică „*hergheliile de pe pereți*” s-au materializat, iar poeta își face griji ca acestea să nu moară...de plictiseală sau de deznădejde...

Muncind la capătul condeiului a observat că cuvintele au carne și oase și că există „*(Clipe) când carnea cuvântului cade/ De pe oasele albe, uscate / Ale înțelesului.*”

Ea poate să dea „*întâlnire în vis*” și să taie liniștea „*savant în felii.*”

Copilului ascuns în amintirea și sufletul ei îi „*e frică de întunericul / Din inima flăcării / Pentru că...nu (știe) / Dacă el naște lumina / Sau lumina îl naște.*”

Astfel, potrivit scriitoarei „*Frumusețea e un pogrom*”, iar „*Uneori, când (e) fericită într-adevăr, / Simt(e) (sau poate numai (i) se pare) / Cum, în vârful fiecărui fir de păr, / (Îi) crește câte o floare.*” Așa este pământul pe care calcă piciorul poetei.

Acest fragment descriptiv cuprinde doar o mică parte a versurilor surprinzătoare ale poetei, care sunt ca o cunună a creației și o dovadă a faptului că opera Anei Blandiana nu trebuie neglijată, ci studiată pentru a înmulți frumosul în sufletele copiilor.

Bibliografie

1. Blandiana A. Ochiul de greier. Versuri. București: Albatros, 1981.
2. Boldea I. Ana Blandiana – monografie, antologie comentată, receptare critică. Brașov: Aula, 2000.
3. Curriculum Național. Aria Curriculară Limbă și Comunicare. Disciplina Limba și Literatura Română, clasele X – XII, Chișinău, 2019.
4. Grati A. Magda Isanos între oglinzi. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Magda%20Isanos%20intre%20oglinzi.pdf.
5. Dicționar de simboluri: mituri, vise, gesturi, forme, figuri, culori, numere. / Vol. Coord. de Jean Chevalier, Alain Gheerbrant ș.a. Iași: Polirom, 2009.
6. Roșca T. Ana Blandiana: structura abisalului în lirică. Revista de lingvistică și știință literară, nr 3-4, 2009. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Ana%20Blandiana_Structura%20abisalului%20in%20lirica.pdf

***BUNICUL DESPRE CELE PATRU RASE DE NICHITA STĂNESCU –
EXPRESIE A INTERCULTURALITĂȚII***

Polina TABURCEANU, doctor în filologie, conferențiar universitar interimar
Catedra Limbă și Literatură Română, UST

Profesorul, implicat în educația interculturală, la o oră de literatură ar trebui să folosească metode și mijloace de predare-învățare-evaluare, care să formeze indivizi capabili să trăiască armonios într-o lume a schimbărilor majore. Activitățile de învățare urmăresc lectura unor texte suplimentare (*Voievodul țiganilor* de Jókai Mór, *Coliba unchiului Tom* de Harriet Beecher-Stowe, *Băiatul cu pijamale în dungă* de John Boyne, *Băiețelul de negru* de William Blake, *Bunicul și cele patru rase* de Nichita Stănescu etc.), care antrenează elevii la discutarea unor situații ce implică toleranță, referitoare la modul de viață a unor etnii diferite din punct de vedere cultural. Profesorului de limba și literatura română îi revine misiunea de a coordona activitatea elevilor, în spiritul comuniunii, de a forma valori, deprinderi bazate pe respectarea valorilor culturale, pentru a evita intoleranța diferențelor dintre etnii, rase, confesiuni, categorii sociale etc. Operele literare, având un conținut istoric, cu o bogată conotație interculturală, oglindesc viața diferită a etniilor, fie ele bulgare, rome, slave, găgăuze etc. Un exemplu concludent poate servi opera *Vasile Porojan* de Vasile Alecsandri, care tratează prietenia dintre autorul textului și fiul unui țigan. Scrierea este o interesantă poveste de viață, cu multă învățăminte, confirmând că etniile sunt mai degrabă convenții sociale și că ideile preconcepute pot fi învinse prin sinceritate și apropiere sufletească. Activitățile de învățare pot include și lectura unor texte, care prin conținutul lor să aibă ecou în combaterea discriminării. Un exemplu de acest gen întâlnim și în poezia *Bunicul despre cele patru rase* de Nichita Stănescu, unde autorul aduce în discuție principiul egalității între semeni.

Nichita Stănescu face parte din generația lui Nicolae Labiș – generație a marilor ambiții și interogații, a primelor iubiri și a luptei cu inerția, a descătușărilor tematice, a interesului purtat ontologiei și gnoseologiei, folclorului și istoriei, memoriei afective și ideii de puritate, a nevoii de viziune personală, de esențializare, de lirism, de înmulțire a numărului de simboluri referențiale și de sincronizare a soluțiilor poetice cu modalități omologate sau experimentate în alte literaturi moderne. Despre această generație criticul literar Aurel Martin spune: „E generația care se simte modernă cu Eminescu și cu Baudelaire, cu Blaga și cu Valéry, cu Pillat și cu Rilke, cu Barbu și cu Sandburg, cu *Miorița* și cu *Epopoea lui Ghilgameș*, cu toate acele voci

ale umanității ale căror mesaje și tip de expresie își semnaleză perenitatea” [2, p. XIII].

Poet inegal în opera sa, dar tinzând mereu spre o superioritate categorică atât față de contemporaneitatea literară, cât și față de sine însuși din convingerea că aceasta e o condiție a probității celui ce-și revendică un destin creator („*Dacă orice poet adevărat n-ar crede despre sine că este cel mai mare poet, ar fi o farsă și o minciună tot ceea ce scrie dânsul*” [3, p. 559]), N. Stănescu se va afla, în mod programatic, într-o permanentă stare de radicalitate și față de înaintași (inclusiv Eminescu), prin impunerea unui nou tip de poetică (numită în *nichitologie* „poetică pulsatorie”, sau „a rupturii”) și prin resemnalizarea totală, pretins epuizantă a noțiunii de poezie.

Poetizând în spiritul artei celei mai novatoare, Nichita Stănescu se întâlnește, prin forța lucrurilor, cu toți căutătorii de noi mijloace expresive, de la expresioniști la abstracționiști. Poetul Stănescu nu seamănă cu nimeni tocmai fiindcă seamănă cu toți, sau, în orice caz, cu mulți, tipologic. El doar acționează în același sens ca modernității radicali de pretutindeni, fără a imita pe cineva.

Poezia *Bunicul despre cele patru rase* de Nichita Stănescu este un exemplu clasic care vizează interculturalitatea.

Bunicul despre cele patru rase de Nichita Stănescu

*Rasa galbenă, se știe,
Are pielea argintie
Și părul extrem de lung,
Și lucrează la un strung!
Rasa neagră, cum se știe,
Are pielea alburie
Și părul extrem de lung
Și lucrează la un strung!*

*Rasa roșie, se știe,
Are pielea albăstrie
Și părul extrem de lung
Și lucrează la un strung!
Rasa albă, cum se știe,
Are pielea albăstrie
Și părul extrem de lung
Și lucrează la un strung!*

*Asta este, dragi nepoți,
Toți sunt oameni,
Oameni toți!*

Autorul descrie în această operă raportul dintre generații: bune-nepoți. Familia, generația mai în vârstă, contribuie la perpetuarea valorilor etice, educația tinerei generații și menține echilibrul sociocultural.

Tema: egalitatea oamenilor. Poezia este un manifest al egalității oamenilor, indiferent de culoarea pielii lor.

Mesajul poeziei: oamenii de diferite rase să conviețuiască în armonie.

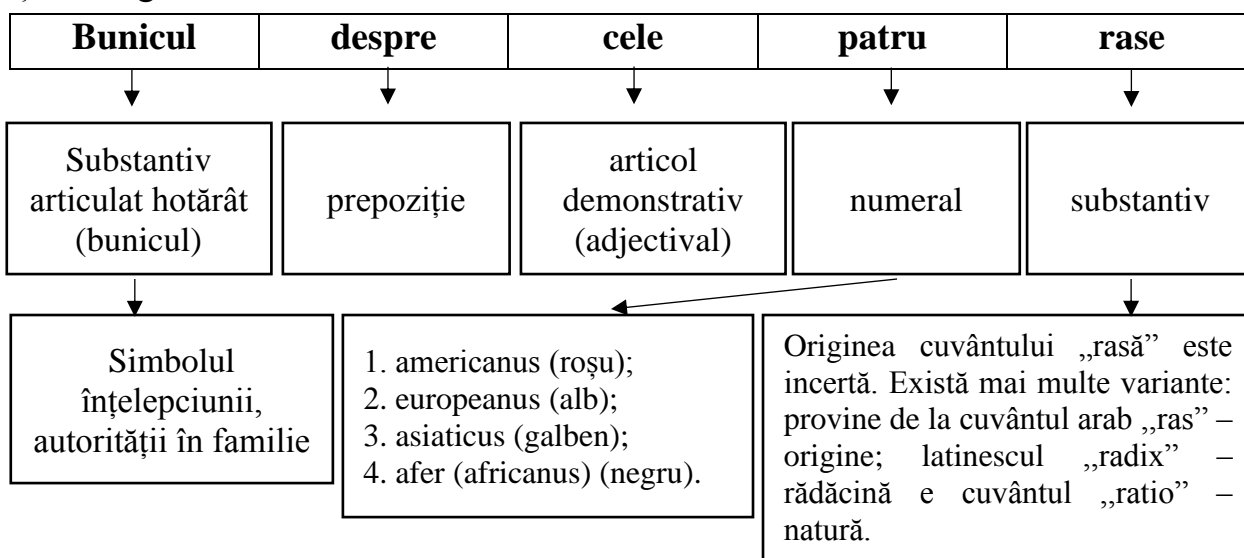
Motive: motivul familiei, generațiilor, motivul muncii, motivul toleranței, motivul discriminării.

Structura poeziei: poezia este alcătuită din 5 strofe (4 catrene și un terțet). Rima: împerecheată.

Figuri de stil: epitete (de exemplu, *rasa galbenă* – epitet cromatic; *pielea argintie* – epitet metaforic).

Procedee artistice: repetiții, adresare, inversie.

Toleranța este o punte peste diferențele de rasă, de gândire, de culoare, de temperament. Nichita Stănescu susține în poezia *Bunicul și cele patru rase* că toți oamenii sunt egali (nu contează culoarea pielii) și au aceleași drepturi. Un om cu pielea neagră o are de fapt *albă*, unul cu pielea de culoare galbenă o are de fapt *argintie*, cel cu pielea roșie, *albăstrie*, iar cel cu pielea albă, *vișinie*. Culoarea pielii nu contează, este un detaliu minor, banal. Ea nu dă dreptul nimănui să judece o altă persoană. Suntem diferiți, dar nu înseamnă că unul este mai bun decât celălalt, cu toții avem un potențial valoric egal: *Toți sunt oameni, / Oameni toți*. Nu există inferior și superior, nu pe criteriul rasei. Oamenii, prin comportamentul și atitudinea lor ajung la cele două noțiuni aflate în antiteză: inferioritate și superioritate. Autorul îndeamnă generația tânără să depășească vechile prejudecăți de rasă (religie etc.). O idee nobilă se desprinde din poezia lui Nichita Stănescu: indiferent de rasă, culoare sau religie toți sunt egali.



Eul liric este întruchipat în poezie de personalitatea bunicului (om bătrân, strămoș) care simbolizează înțelepciunea, iar nepoții sunt un nume generic dat tuturor cititorilor, în toate generațiile următoare care vor lectura această creație pentru a culege din ea seva înțelepciunii. Autorii *Dicționarului de simboluri* remarcă: „Dacă bătrânețea este un semn de înțelepciune și de virtute, dacă în China bătrânii s-au

bucurat întotdeauna de respect, aceasta se datorează faptului că sunt o prefigurare a longevității, un tezaur de experiență și de reflecție, care nu constituie decât o imagine imperfectă a nemuririi” [1, p. 138.]

Bătrânul are o experiență de viață, de aceea relația dintre bunici și nepoți este foarte importantă. El este o poartă de învățare a trecutului și o resursă pentru a modela viitorul. Nepoții trebuie să înțeleagă care le sunt originile, de unde vin, care le sunt neamurile, legăturile între generații, cine cu ce s-a ocupat, valorile lor. Ei, bunicii ne pot detalia toate aceste lucruri și ne pot conecta la vremurile trecute cu tot ce presupuneau ele. Prin noi, copiii ajung în prezent, modelând împreună către un viitor al lor. Dar e necesar să știm, că ducem cu noi trecutul, chiar dacă nu suntem conștienți de asta, purtăm cu noi amprenta generațiilor trecute. Nepoții sunt *dragi* bunicului, fiindcă ei trăiesc bucuria prezentului prin nepoți. Anume nepoților vârstnicii din familie pot transmite experiența lor de viață, acele tradiții de familie, dar și tradițiile poporului nostru.

La nivel stilistic, primele patru strofe construiesc mesajul poeziei pe baza oximoronică dintre culorile prezente (*galben...argintiu; negru...alburii; roșu...albăstriu; alb...vișiniu*), deoarece poetul camuflează foarte subtil o culoare cu altă culoare. Aceste versuri denotă problema discriminării și rezolvarea acesteia prin atitudine tolerantă, nondiscriminatoare. Astfel, o persoană cu atitudine negativistă vede culoarea galbenă a pielii fiind palidă, lipsită de viață, iar poetul afirmă că aceasta este argintie, luminoasă. În aceleași circumstanțe, culoarea neagră este închisă, lipsită de expresivitate, pe când autorul afirmă că aceasta este alburie, deoarece acumulează foarte multă lumină.

La fel, culoarea roșie este asociată de mulți oameni cu agresivitatea, însă poetul vede un strop de albastru în acest foc temperamental, culoarea albastră fiind simbol al liniștii, al creativității, al apei care mistuie focul incontrollabil al sentimentelor (precum furia). Și, la final, albul care capătă nuanța de vișiniu este un alb îndrăzneț, mai cald, un alb care eliberează din sine ceva magnific, greu perceptibil, dar atrăgător.

Schimbarea de viziune (de la discriminare la toleranță) se întâmplă datorită atitudinii autoritare a bunicului care exprimă clar poziția pe care o manifestă și care prin înțelepciunea de care dă dovadă nu oferă șansa de a se crede altfel.

Acest fapt este confirmat și de afirmația exclamativă finală: *...Toți sunt oameni, / Oameni toți!*

Tema *egalitatea oamenilor* este frumos înrămată în dimensiunea existențialității. Paralelismul sintactic *„Și părul extrem de lung, / Și lucrează la un strung!”*

accentuează, de asemenea, ideea perpetuării generațiilor, caracterul neschimbător al lucrurilor firești care ancorează omul în existență, se schimbă formele, nu se schimbă esența. De aici, omenirea are de învățat *smerenia* care se află la baza toleranței. Același *strung* este unealta de facere a lumii, indiferent de rasă. Și toate lucrurile se vor întâmpla din generație în generație, deoarece *părul* este *extrem de lung*. Părul este „o legătură, ceea ce face din el unul dintre simbolurile magice de apropiere, ba chiar de identificare” [1, p. 691]. În poezia lui Nichita Stănescu *părul* este simbolul relației strânse care se stabilește între generații (între moși, strămoși, bunei, părinți și copii până la infinitate).

Astfel, conchidem că omul este om, indiferent de forme, important este să gândească la nivel de omenie, să pătrundă în esența lucrurilor pentru a nu irosi viața pe aspecte ne semnificative, ba chiar distructive, precum e discriminarea.

Bibliografie

1. Dicționar de simboluri: mituri, vise, gesturi, forme, figuri, culori, numere. / Vol. Coord. de Jean Chevalier, Alain Gheerbrant ș.a. Iași: Polirom, 2009.
2. Martin A. Nichita Stănescu sau despre starea poeziei // N. Stănescu, Starea poeziei. București: Minerva, 1975.
3. Stănescu N. Fiziologia poeziei. București: Eminescu, 1990.

ROMANUL ION DE LIVIU REBREANU ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL**Valerii TABURCEANU**, profesor de Limba și Literatura română

Gimnaziul nr 68, Dobrogea, mun. Chișinău

În societatea sec. XXI există o tendință de a interzice în programele școlare unele opere clasice. Într-un interviu din iunie 2020 academicianul român Ioan Aurel Pop explică ce îl caracterizează pe omul postmodern față de cel antic sau medieval și ce greșeli colosale poate face primul. „Omul postmodern european și american este, în mare măsură, lipsit de repere morale, de valori culturale și, câteodată, chiar creștine. (...) Altfel nu se poate explica cum și de ce, protestând în chip legitim împotriva discriminării și a rasismului, ajungi să condamni un roman precum *Coliba unchiului Tom*, un film precum *Pe aripile vântului*, să dăruim o statuie precum cea a lui Cristofor Columb. Aici este vorba despre manipulare grosolană, posibilă pe fondul ignoranței și prostiei. Educația serioasă trebuie să-i dea oricărui individ capacitatea de a distinge între valorile artistice perene și prejudecățile politice” [8]. *Coliba unchiului Tom* de H. Beecher-Stowe este o capodoperă de temelie ale literaturii americane, cum sunt, de exemplu, și scrierile lui Ioan Slavici, Liviu Rebreanu ș.a. pentru literatura română. Unii pedagogii contemporani vin cu propunerea de a scoate din curriculum operele unde sunt prezentate violența domestică, crimele etc. Subiectele „sensibile” care, până nu demult, au constituit realitatea obiectivă, palpabilă, concretă, care îi înconjură pe oameni în viața lor cotidiană, este necesar să fie discutate, iar orice epocă istorică trebuie receptată prin prisma valorilor contemporane ei. Unul dintre motivele pentru care societatea și-a dat seama că sclavia e un lucru crud și nedrept a fost *Coliba unchiului Tom*. Și unul dintre argumentele femeii, în lupta ei pentru un tratament uman și demn, e chiar „monografia satului românesc”.

Încadrată cronologic în perioada interbelică, proza lui Liviu Rebreanu se constituie din acumulări succesive în timp, începând cu nuvelele ale căror teme au fost dezvoltate, de multe ori, în marile sale creații romanești. După cum s-a observat, autorul nu mai urmează linia romanului tradițional, romanul *Ion* fiind „poate întâiul care nu face viziuni idilizate asupra satului” [7, p. 53]. Când în 1920 apare, după lungi elaborări, romanul în două volume *Ion*, cititorii și criticii au subliniat deopotrivă evenimentul. După părerea criticului Tudor Vianu „ceea ce vorbea mai puternic în „*Ion*” era curajul de a coborî, fără iluzii și fără prejudecăți, în jocul motivelor sufletești” [9, p. 276]. Cu toată amploarea de epopee, romanul *Ion* nu pierde nici din tragismul, nici din psihologismul nuvelor autorului de până la anii '20, acțiunile personajelor

fiind motivate riguros și prezentate cu o măiestrie desăvârșită. În romanul *Ion* își găsește expresia formula realismului obiectiv. Autorul oferă reprezentarea veridică a vieții românilor din Ardeal. Realitatea, cu circumstanțele ei sociale, naționale, istorice, nu se limitează la o singură clasă socială, ci oferă fresca societății transilvănene din perioada de la sfârșitul sec. al XIX-lea și începutul sec. al XX-lea. Personajul eponim este depozitarul unor energii pe care le dezvăluie în încercarea disperată de a se sustrage mediului social-istoric în care trăiește, însă destinul său este guvernat de legități și cauzalități previzibile.

În procesul plămuirii acestei opere, scriitorul a pornit de la imaginea cu un țăran pe care îl văzuse în adolescență sărutând pământul la marginea satului Prislop. Liviu Rebreanu mărturisește: „...*Ion* își trage originea dintr-o scenă pe care am văzut-o acum vreo trei decenii. Era o zi de început de primăvară. Pământul jilav, lipicios. Ieșisem cu o pușcă la porumbei sălbatici. Hoinărind pe coastele dimprejurul satului, am văzut un țăran îmbrăcat în straie de sărbătoare. El nu mă vedea... Deodată s-a aplecat și a sărutat pământul. L-a sărutat ca pe o ibovnică...” [1, p. 3]. Este bine cunoscută această mărturisire a condeierului privitoare la geneza marelui său roman. Ca element într-o geneză, confesiunea scriitorului are valoarea sau lipsa de valoare a tuturor rememorărilor de acest fel. Literatura nu este o simplă transpunere a faptului de exigență în cuvânt. Dacă totuși ne oprim asupra acestui spectacol la care asistă tânărul ardelean, într-o dimineață de început de primăvară și de veac, este pentru a vedea ce sens dobândește în universul său imaginar un gest aparent lipsit de sens.

În romanul *Ion* scena în care eroul sărută pământul are un sens perfect determinat. Gestul omului este un semn, și mai mult decât, un simbol semnificativ nu numai pentru destinul eroului, ci pentru configurarea narațiunii. Ion a triumfat. Prin calcul șiret, lipsit de scrupule, apoi mai ales prin perseverență, prin așteptare inflexibilă, pătimașă, a dobândit pământurile râvnite. Așteptase zilele dezghețului, retragerea iernii, căci „*stăpân al tuturor pământurilor, râvnea să le vadă și să le mângâie ca pe niște ibovnice credincioase*”. Termenii folosiți de povestitor sunt apropiați descrierii unui amor pătimaș, acaparator. „*Dragostea lui avea nevoie de inima moșiei. Dorea să simtă lutul sub picioare, să i se agațe de opinci, să-i soarbă mirosul, să-și umple ochii de culoarea lui îmbătătoare (...)* *Cu cât se apropia, cu atât vedea mai bine cum s-a dezbrăcat de zăpadă locul ca o fată frumoasă care și-ar fi lepădat cămașa arătându-și corpul gol, ispitor*”. Tema romanului este prezentarea problematicii pământului, particularizată în confruntarea devastatoare între două pasiuni puternice: iubirea pentru pământ și iubirea pentru o singură femeie.

Viziunea satului, în perspectiva lui Rebreanu, ierarhia oamenilor, legăturile lor, snobismul țărănesc, sunt determinate de legile „averii” și înainte de toate, de cele ale proprietății asupra pământului. *Ion* a fost apreciat drept „epopeea țăranului român, expresia tipică a instinctului central și unic al omului sclav al pământului” [5, p. 40], „expresia violentă a unui erou stendhalian, în care numai obiectul dorinței este schimbat, doar încordarea, tenacitatea și lipsa oricărui scrupul moral rămân aceleași” [6, p. 258], o largă frescă a vieții românești din Ardeal (...)” eposul permanenței elementului românesc în mijlocul unor împrejurări neprielnice, evocat însă nu din motivația ei eroică, ci prin înțelegerea resorturilor statornice ale sufletului țărănesc, lăcomia de pământ și senzualitatea robustă, afirmată prin șiretenie, lipsă de scrupule, cruzime” [9, p. 185]. Cu *Ion* Rebreanu realizează un personaj memorabil, expresie sintetică și esențializată a relației dintre țăranul transilvănean și pământ, imagine dură și plină de forță în care se întrupează, în egală măsură călăul și victima, visul și coșmarul, destinul și fatalitatea.

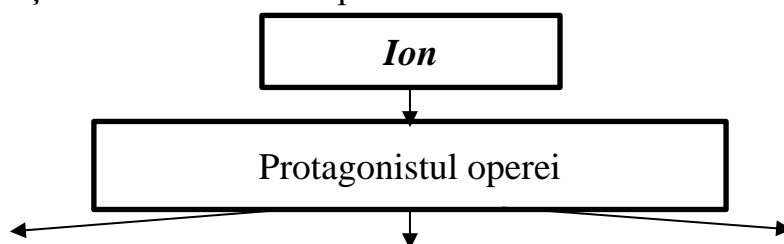
Subiectul romanului *Ion* nu este foarte complicat, el merge pe două planuri în virtutea concepției bipolare a lui Rebreanu: Ion, băiat sărac, iubește o fată săracă, pe Florica, dar se simte atras de Ana doar pentru că e bogată și, căsătorindu-se cu ea, ar obține și pământurile lui Vasile Baci. Potențialul socru nu se arată deloc încântat de relația Anei cu Ion, iar flăcăul pentru a-l determina să accepte căsătoria, o seduce pe Ana. Odată nunta făcută, Ion se îndepărtează de Ana și se întoarce tot mai mult spre Florica, devenită acum soția lui Gheorghe Bulbuc. Celălalt plan al romanului urmărește situația familiilor Herdelea și Belciug, învățătorul și preotul satului.

Compoziția romanului: drama lui Ion se desfășoară între doi poli evidențiați încă de la nivelul structurii romanului. *Glasul pământului* și *Glasul iubirii* sunt vocile „interioare” care motivează acțiunile personajului. Ponderea personajului „Ion” în roman este atât de mare, încât titlul romanului e însuși numele lui. Autorul a emis astfel prima judecată de valoare asupra lui Ion, căci sunt puține romane la noi care să detașeze atât de mult un personaj de celelalte, cu care intră în relație.

Ion e un personaj tragic, sufletul lui nu e deloc rudimentar. Trăirile interioare sunt nuanțate și existența lui patetică, investigată metodic de autor, deschide cititorului „spații largi ale unei lumi care se foiește neconținut dând iluzia realității” [5, p. 185].

Aparent, Rebreanu zugrăvește realitatea satului ardelean, dar trebuie observat, că toate personajele sale se nasc, speră, iubesc și mor cu regulitatea perfectă a fatalității supradimensionate. Eroul condeierului este patetic, viața lui este estetică nu se reduce la un singur incident, ci se desfășoară în toată întinderea ei. Autorul pătrunde adânc în firea omenească și face din Ion un simbol tragic al soartei omenești. El aspiră să

depășească propria condiție, de om umil și umilit, desconsiderat doar pentru că e sărac, deși e harnic și are multe alte calități. E chipeș și isteț și Ana are toate motivele să-l iubească. Ion însă nu se îndreaptă spre fată dintr-o pornire firească, ci pentru a-și verifica propria capacitate, îndemnat de aspirația sa la demnitatea pe care i-o conferă pământul. Ana e urâtă și nu-l atrage ca femeie, însă zestrea ei putea fi suportul înălțării lui. Ion se frământă continuu. Drama sufletească este imensă. În clipa în care se căsătorește cu Ana i se pare normal ca pământurile lui Vasile Baciuc să fie ale lui, dar socrul încearcă să-l înșele. El își terorizează soția, sperând că astfel sentimentele tatălui său să se înmoaie și socrul să-i cedeze pământurile.



<ul style="list-style-type: none"> - țăran tânăr, harnic; - sărac, fiind numit de viitorul socru „fleandură”; - apreciat în sat pentru hărnicie și istețime; - luptător, revoltat împătimit de pământ; - subjugat de „glasul pământului”; - om elementar, teluric, dominat de instincte, pătimaș; - „veșnic a pizmuț pe cei bogați” 	<ul style="list-style-type: none"> - personaj <i>tipic</i> ce treptat se transformă în personaj <i>atipic</i>: pământul pentru el este mai mult decât un obiect al muncii, e însăși iubita; - individ revoltat, lucid, calm, își controlează acțiunile; - seducerea Anei îl aduce în opoziție cu normele colectivității; - se caracterizează printr-o cruzime înfiorătoare față de femeia însărcinată 	<ul style="list-style-type: none"> - stăpân al pământului: <i>mare și puternic ca un uriaș din basme</i>; - devine sigur pe sine, mândru; - vorbea numai despre pământ și avere; - indiferent față de soție, copil; - amenințat de pierderea pământurilor, acționează încrâncenat, dezorganizat; - încalcă normele colectivității; - <i>Mor ca un câine!</i>
--	---	---

Viața de familie se întemeiază deci pe interese economice. George Călinescu remarcase pe bună dreptate acest lucru: „În societatea țărănească, femeia reprezintă două brațe de lucru, o zestre și o producătoare de copii. Odată criza erotică, trecută, ea încetează de a mai însemna ceva prin feminitate. Soarta Anei e mai rea, dar deosebită cu mult de a oricărei femei de la țară, nu. Drama Ion – Ana este doar drama căsniciei țărănești” [2, p. 648].

Bătută de tată și de bărbat, Ana, fire slabă, rămasă fără rost, fără sprijin moral, se spânzură. Florica e în altă situație, fiind părăsită de Ion, de teamă de nu a rămâne nemăritată, s-ar fi căsătorit cu oricine. De aceea când Gheorghe o pețise se bucurase nespuse, căci nici nu nădăjduise să aibă un asemenea noroc. Se căsătorește cu el fără să țină seama de pornirile inimii.

Lupta dusă în vederea obținerii pământului îl îndepărtează pe Ion de fondul său inițial. Ion e plin de viață mai ales când glasul iubirii stăruie în el cu putere. Și dacă glasul pământului îl copleșise și-l aruncase spre monstruozitate, glasul iubirii îl umanizează. O iubise pe Florica de la distanță, o iubise chiar și atunci când sărutase pământul, o iubise fără suport fizic. Eroul trăiește statornicia sentimentelor pentru Florica cea săracă și frumoasă, iar pentru că s-a abătut de la adevăratul său fond sufletesc profund uman, eroul va fi pedepsit exemplar.

Intensitatea trăirilor lui Ion sunt fără precedent în romanul românesc. Ca personaj ce individualizează lupta pentru pământ și mai ales fatalitatea iubirii care îl duce spre moarte. A vrut să-și stăpânească soarta, dar n-a reușit, mergând pe un drum bine determinat. Când se abate (dorința oarbă de a avea pământ e abatere, și nu iubirea pentru Florica), Ion moare, fiind ucis cu sapa de George.

„Prin această dualitate morală, hărțuit de două fatalități, una tipică, alta individuală, Ion al Glanetașului este o înfățișare evoluată a țăranului, care își găsisse în literatura noastră epică precedentă o imagine fracționară” [4, p. 322], menționează criticul literar Șerban Cioculescu. Același critic afirmă: „Ion este cea dintâi orchestrare polifonică a romanului românesc”. Întreaga societate se polarizează în jurul personajului central, Ion.

Criticul Ion Ciocanu menționează: „Expresie vie, concretă, sugestivă și pe deplin convingătoare a unei epoci de mult intrate în istorie, romanul *Ion* este o operă incitată și în prezent, datorită mării puteri rebreniene de a crea personaje impresionante și de a ajunge la inima fiecărui om căruia nu-i sunt străine pasiunile, năzuințele general – omenești” [3, p. 254].

În timp ce teoreticienii considerau că problema țărească, permanent abordată într-o țară agrară, nu mai putea de ceva care să nu fi fost dezvăluit de marii scriitori din trecut, L. Rebreanu a prezentat în așa fel dragostea țăranului pentru pământ, a dezvăluit cu atâta elan creator zbuciumul lui întru obținerea câtorva pogoane, a pus atâta pasiune în zugrăvirea psihologiei și mentalității lui, încât acest subiect literar a devenit nou, proaspăt interesat. Adâncimile în care a pătruns scriitorul sunt amețitoare prin semnificațiile lor psihologice, etice și mai larg, sociale. Subconștientul ori inconștientul, ancestralul pe de-o parte, și luciditatea perfectă a țăranului dornic de

pământ, au colaborat și au rodit un personaj principal nou în literatura română și în funcție de personaj un roman autentic.

Concluzionând vom releva că prozatorul L. Rebreanu este un maestru în arta descrierii narative. Cu convingerea că literatura „înseamnă creație de oameni și de viață”, condeierul a dat literaturii române realiste, înțelegând prin „realism” „viața eternizată prin mișcări sufletești”. Proza lui Rebreanu se concentrează în jurul a trei teme majore, însă condeierul rămâne, înainte de orice, analistul lumii rurale a cărei mentalitate o cunoaște și o exprimă cu precizie.

Romanul *Ion* de Liviu Rebreanu este recomandat de autorii Curriculumului (2019) spre învățare în clasele liceale. Operele scriitorului român, prin caracterul lor etic și filosofic, s-au dovedit necesare la începutul secolului al XXI-lea, secol amenințat de non-valoare, de singurătatea individului, de criza comunicării.

Bibliografie

1. Balotă N. Rebreanu sau vocația tragicului. Romanul românesc în sec. XX. București: Ed. „Viitorul românesc”, 1997.
2. Călinescu G. Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Onești: ARISTARC, 1998.
3. Ciocanu I. L. Rebreanu – maestru al nuvelisticii și al romanului românesc // Literatura română. Chișinău: Prometeu, 2002.
4. Cioculescu Ș. Aspecte literare contemporane. București: Minerva, 1972.
5. Constantinescu P. Romanul românesc interbelic. București: Minerva, 1973.
6. Lovinescu E. Istoria literaturii române contemporane, v.II, București: Minerva, 1973.
7. Manolescu N. Arca lui Noe. Eseu despre romanul românesc, v. I. București: Minerva, 1980.
8. Pop I.A. Nu suntem la capătul istoriei, dar cred că am pierdut busola. <https://rgnpress.ro/2020/07/01/acad-ioan-aurel-pop-nu-suntem-la-capatul-istoriei-dar-cred-ca-am-pierdut-busola/>
9. Vianu T. Arta prozatorilor români. Chișinău: Litera, 1997.

TEHNICI DE PREDARE A POEZIEI ALBINA DE VASILE ROMANCIUC

Maria TOFILAT, profesoară de limba și literatura română

Liceul Teoretic „Nicolae Iorga”, Chișinău

Natalia STRĂJESCU, conferențiar universitar, doctor

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Talentul poetului Vasile Romanciuc este susținut de „dexteritatea cu care folosește materia lexicală în combinații dintre cele mai neașteptate, care surprind cititorul nu numai prin insolitul lor, ci și prin sensul ascuns al sintagmelor rezultate... Valoarea poeziilor sale trebuie descoperită dincolo de învelișul anodin al cuvântului, acolo unde inexprimatul pulsează de sensuri adânci” [1, p. 8].

Vasile Romanciuc este poetul despre care „niciodată nu s-a scris îndeajuns, după merit, pe măsura mereu curatei, inspiratei și înțeleptei sale poezii”, spune Ion Hadârcă [2, p. 128]. Și într-adevăr, puțini sunt cei care cunosc și valorifică opera acestui poet din stânga Prutului.

Poet, artist al cuvântului, purtător de har înnăscut și de conștiință a scrisului, Vasile Romanciuc reprezintă un simbol în această confuzie generalizată de valori. Poezia sa, de o seducătoare frenezie sentimentală și cu mult miez intelectual, conține o nedezmințită seninătate clasică, dar și o ironie (post)modernă dusă până la sarcasm, în care precizia expresiei și rafinamentul tehnicii imagistice alternează mereu cu exercițiul ludic și jocul lingvistic. „Această poezie ne sugerează că, și în epoca internetului și a e-book-ului, scrisul poate fi inteligibil și nesofisticat, simplu și frumos, de o simplitate firească, profundă” [3, p. 16].

De când se află în literatură, Vasile Romanciuc și-a construit o formulă lirică personală, un stil propriu, inconfundabil. Atât prin volumele sale de lirică, (*Genealogie*, 1974; *Citirea proverbelor*, 1979; *Din tată-n fiu*, 1984; *Ce am pe suflet*, 1988; *Note de provincial*, 1991; *Un timp fără nume*, 1996; *Marele Pustiu Invizibil*, 2001; *Olimpul de plastic*, 2007; *Purtătorul de cuvânt al tăcerii*, 2011; *Lasă un semn*, 2012; *Cuvântul ne adaugă vedere*, 2012, ș.a.), cât și prin cărțile pentru copii, el s-a impus ca un poet al spațiului originar, al sentimentului autohton, având ca puncte de reper valorile morale, istoria și ethosul românesc, literatura clasică și mitologia populară.

Poeziile lui Vasile Romanciuc au o componentă afectivă, o țintă etică și o semnificație bine aleasă, ele conțin o povață sau un mesaj cu o nedezmințită încărcătură etică și sentimentală, o lecție pentru suflet sau o „învățătură de minte”

[4, p. 87]. Poetul se întoarce mereu spre clasici, spre valorile neamului, dar, în același timp, își ațintește privirea și asupra lumii contemporane, spre a surprinde, în versuri sentențioase, de o ironie amară, paradoxurile vieții moderne. El alternează „timpul arhaic cu timpul modern”, trecutul istoric cu actualitatea. Așa se explică faptul că poezia lui Vasile Romanciuc a cucerit inimile tuturor categoriilor de cititori, fiind inclusă de mult timp în manuale și abecedare, declamată la seratele copiilor din școli și grădinițe, cântată la Radio și TV.

Multe din cărțile lui Vasile Romanciuc poartă emblema copilăriei (*Dacă ai un prieten*, 1983; *Mama coase-o floricea*, 1987; *Doi iezi*, 1990; *Floarea zburătoare*, 1998; *Toate întâmplările se prefac în cuvinte*, 2000; *Copilul cu aripi de carte*, 2006; *O furnică în bibliotecă*, 2007; *De ce plânge clovnul?*, 2009; *Am un nume frumos*, 2013, ș. a.), ele demonstrând că autorul „știe să fie de orice vârstă, inclusiv de vârsta celor mai mici. Într-o rostire aleasă, încărcată de frumusețe și umor, recurgând la jocul său preferat al inversărilor și analogiilor lingvistice, el răstălmăcește proverbele și poveștile populare, extrage sensuri noi din nume și substantive proprii” [3, p. 17].

Constatăm că Vasile Romanciuc își trăiește poezia ca pe o stare de grație, ca pe o sărbătoare a spiritului. Născută din libertatea cuvintelor și din bucuria sufletului în fața ineditului existenței, din neprefăcuta sinceritate a sentimentului, dar și din „ingenuități calculate, din spontaneitatea simțirii, dar și din acea conștiință critică pe care Paul Valéry o cerea creatorului modern” [5, p. 98], poezia sa este asemeni boabelor de rouă ivite pe „trestia spiritului” în amurgurile clasice ori în diminețile postmoderne ale literaturii române.

„Cunosc bine scrisul poetului, știu că are forța de a obține din imaterialitatea cuvântului sugestive expedieri la iluminarea ființei prin poezie. Nu poezia este „începutul începutului”, gestul de inițiere a zeilor? Poezia prinde cu articulațiile ei formale însuși existentul, dar și tot ce-i dincolo de el. Tocmai ce-i „dincolo de el” este surprins cu mijloacele lirice care-i stau cu prisosință la îndemână. Talent viguros, Vasile Romanciuc știe că literatura, și prin excelență poezia, este o stare de grație, o experiență interioară a ființei, unică și irepetabilă” [6, p. 208].

Regăsim aici aceleași coordonate ale poeziei lui Vasile Romanciuc: „lirismul, limpezimea, simțul naturii, fluiditatea viguroasă a filonului etic ce se împletesc cu surpriza, poanta ingenioasă, predilecția pentru joc, cu spiritul mereu inventiv, umorul fin iradiind din situații ludic-caraghioase, care însă nu jignesc demnitatea copilului și nu tulbură comunicarea dintre vârste și încrederea în valorile artistice-pedagogice ale textelor inspirate de Poetul-Copil” [2, p. 67]: „Dragii mei copii deștepți,/ Înțelegeți bine foarte:/ Una este să ai cărți,/ Alta este să ai carte.// Însă, pe de altă parte,/ Dragii

mei copii deștepți,/ Cine vrea să aibă carte/ Trece mai întâi prin cărți” (*Câteva lucruri știute despre Carte și Cărți*).

În seria de poezii pentru copii scrise de Vasile Romanciuc se enumeră și poezia *Albina*, care se studiază în clasa a VI-a. Albina este descrisă de autor ca o făptură harnică, înțeleaptă, permițând cititorului să preia valorile prețioase ale aceste divinități zoomorfe.

Aplicând ideile menționate mai sus, ne propunem să realizăm un proiect didactic – ERRE – în care vom aplica următoarele tehnici:

Evocarea o vom începe prin metoda **ȘTIU/ VREAU SĂ ȘTIU/ AM ÎNVĂȚAT**. Vom propune elevilor următorul articol pentru a completa tabelul: [7, p. 138].

ALBINA: Aceasta „goangă” aducătoare de miere e considerată la multe popoare „sfântă” și un fel de totem sau divinitate zoomorfă. Simbolizează hărnicia, truda, viața comunitară (roiul de albine), regalitatea, înțelepciunea, nemurirea sau renașterea, inteligența, elocința, poezia, justiția (are ac de împuns!) În foarte multe tradiții culturale, inclusiv la români, e încarnarea sufletului celor drepiți: „Albine când visezi – sunt suflete, cer de pomană”. (Ivan Evseev, *Dicționar de simboluri și arhetipuri culturale*)

v	+	?
<i>Informații din text care îmi erau deja cunoscute</i>	<i>Informații noi pentru mine</i>	<i>Lucruri despre care aș vrea să aflu mai multe</i>
...

Elevii vor completa rubricile cadranelor, după care se vor împărtăși cu părerile asupra informației percepute.

Se anunță subiectul: Poezia *Albina* de Vasile Romanciuc. Observarea textului. Scopul și competențele lecției. Elevii notează în caiete [7, p. 138].

Pentru început, vom prezenta o scurtă informație despre Vasile Romanciuc, realizată în PPT, după care dăm citire poeziei pe un fundal de muzică lin, pentru a capta atenția copiilor.

La **Realizarea sensului**, pentru a verifica înțelegerea conținutului lecturat, ne propunem să utilizăm metoda: **Am auzit.../Am văzut.../Am simțit.../Am înțeles...** prezentând tema propusă spre studiu – poezia *Albina*.

Am auzit...

Am văzut...

Am înțeles...



Am simțit...

- Se repartizează clasa în 4 grupuri și fiecare primește câte o însărcinare: **Lucru în grup** [7, p. 139].

Gr. I – Propuneți sinonime pentru cuvintele: *înțelept, fermecat, parfumat* și includeți-le în enunțuri proprii (Ex. 4, p. 137).

Gr. II – Cum explicați asocierea grădinii cu o bibliotecă? Care-i rolul acestei comparații în text? Identificați și alte comparații și descifrați mecanismul construirii lor (Ex. 5, p. 137).

Gr. III – Demonstrați prin enunțuri adecvate polisemia cuvintelor *aer, soare, floare* (Ex. 6, p. 137).

Gr. IV – Demonstrați că opera aparține genului liric.

- După realizarea însărcinărilor, se analizează poezia din punct de vedere al versificației [7, p. 140].

<i>VERS STROFĂ</i>	<i>MĂSURA VERSULUI</i>
<i>RIMA</i>	<i>3 FIGURI DE STIL</i>

La **Reflecție**, vom utiliza metoda *cinquian*, respectând structura pentru a verifica nivelul de înțelegere a poeziei.

- Substantivul *albina* cu statut de titlu;
- Două adjective determinative pentru acest substantiv;
- Trei verbe, eventuale predicate ale acestui substantiv – subiect;
- Patru cuvinte semnificative, din orice clasă morfologică, ce încheagă într-un enunț o imagine generală;
- Un substantiv – metaforă pentru *albina*.

În cadrul **Extinderii**, vom aplica metoda **Algoritmului pentru elaborarea unei argumentări simple** [7, p. 140].

Algoritm pentru elaborarea unei argumentări simple	
Algoritm	Formule de argumentare
1. Formulează punctul tău de vedere	<i>Consider că... (sunt de părere că...)</i>
2. Prezintă argumentul principal pe care îl poți aduce în sprijinul punctului de vedere emis	<i>Susțin acest lucru pentru că...</i>
3. Gândește-te și enumeră 2-3 motive pentru care argumentul pe care l-ai prezentat poate fi considerat foarte important.	<i>Cred că am dreptate, deoarece... a)..., b)..., c)...</i>
4. Interpretează motivele, prezentând considerații proprii.	<i>Când afirm a)..., mă bazez pe faptul că...</i>
5. Încearcă să anticipezi ce ar putea spune un oponent, o persoană care nu este de acord cu tine și răspunde la aceste posibile obiecții.	<i>Cineva mi-ar putea reproșa că..., dar eu cred că...</i>
6. Formulează concluzia.	<i>În concluzie, pot spune că...</i>
7. Formulează un îndemn final pentru a atrage ascultătorii de partea ta.	<i>De aceea, vă invit să... (vă îndemn să...), fiindcă...</i>

La finalul lecției, îi vom permite elevului să definească și să detecteze simbolurile tipărite în poezia lui Vasile Romanciuc, precum hărnicia, munca,

egalitatea, înțelepciunea, nemurirea sau renașterea, inteligența, inocența etc. Aici, autorul descrie albina ca o insectă mică, care uneori nici nu este observat, sare din floare în floare colectând nectarul dulce, poate lucra zi și noapte pentru a agonisi rezerve. Prin această poezie copilului i se furnizează anumite reguli morale; asimilează cunoștințe, abilități, deprinderi necesare conviețuirii în societate; se dezvoltă imaginația, capacitățile creatoare, precum și afectivitatea copilului.

Poezia este o opera de artă care intră în sfera literaturii pentru copii dacă are un conținut cognitiv accesibil și o formă artistică rafinată, în care sunt concentrate aspectele cele mai variate ale artei literare, și poate fi folosită în activitatea cu copiii numai dacă răspunde acestor exigențe, date fiind influența pe care o are asupra copilului. Iar poezia lui Vasile Romanciuc se încadrează perfect în aceste tipare. „Poezia este o prezență necesară în viața copilului chiar dacă înțelegerea și receptarea conștientă a acesteia sunt îngreunate de faptul că limbajul poetic este preponderent figurat, iar imaginea artistică are valoare generală de simbol” [8].

Vasile Romanciuc e actorul care, trăind în lumea miraculoasă a copilăriei, trage pe simțuri această neprețuită cămașă (a copilăriei) ca să devină poet” [3, p. 16].

Prin poeziile sale pentru copii, scriitorul pune în valoare dragostea pentru părinți, bunici, învățători, natură, lectură, patrie și carte și dezvoltă deprinderile de sensibilizare a mesajului ei. Albina din poezia lui Vasile Romanciuc reliefează trăsăturile morale ale oamenilor, se zbuțumă, aleargă în goana mare pentru a agonisi lucruri materiale și spirituale.

Astfel, elevii vor constata că *Albina* lui Vasile Romanciuc este o scriitură plină simboluri ce se impune printr-un mesaj simplu, sensibil, etic, concret și clar pentru toate categoriile de cititori.

Bibliografie

1. Voicu A. Vasile Romanciuc sau logos și antropos în „Un timp fără nume”. În: Constelații Ieșene, anul II, nr. 2(6), 2007, iunie.
2. Hadârcă I. Poezia lui Vasile Romanciuc ca ipostaziere a imaginarului lectorial. În: Limba Română, 2008, nr. 1-2.
3. Suceveanu A. Amurguri clasice, dimineți postmoderne. În: Revista literară, 12/2017.
4. Cimpoi M. O istorie deschisă a literaturii romane din Basarabia. Ed. II. Arc, 1997.
5. Vianu L. Scenarii lirice moderne. T. S. Eliot și Paul Valéry. București: Contemporary Litterature Press, 2015.
6. Busuioc N. Recitirea proverbelor. În: Dacia literară, 2009, nr. 1.
7. Grama-Tomiță A. ș.a. Limba și literatura română. Manual cl. a VI-a. Cartier, 2020.
8. Curriculum național la limba și literatura română pentru cl. V-a, IX-a. Știința, 2010.

**PROBLEME DE ORTOGRAFIE A ÎMPRUMUTURILOR NEOLOGICE
ABORDATE ÎN CADRUL LECȚIILOR DE LIMBA ROMÂNĂ
Marcela VÎLCU, UPSC „Ion CREANGĂ”**

După cum se știe, orice limbă se modernizează odată cu societatea. Sistemul lexical este cel mai receptiv la schimbările sociale și economice, de aceea rămâne un sistem deschis. Lărgirea vocabularului cu noi unități lexicale reprezintă un proces firesc pentru orice limbă: acestea denumesc realități noi și corespund nevoilor de comunicare ale vorbitorilor.

Cuvinte noi apar, adesea, în rezultatul influenței reciproce dintre limbi, prin împrumuturi lexicale, care sunt cuvinte preluate din alte limbi, ca rezultat al contactelor de vecinătate, de conviețuire sau de migrație a popoarelor. De obicei, împrumuturile sunt adoptate dintr-o necesitate obiectivă de a numi un lucru nou sau o noțiune nouă, de a exprima cât mai exact sensul unei realități sau din tendința de modernizare a limbii.

În limba română există multe unități lexicale împrumutate din mai multe limbi: din limbile slave, din turcă, din maghiară, din greacă, din limbile romanice (în procesul reromanizării limbii române), din germană. În timp, aceste împrumuturi s-au adaptat fonetismului și sistemului flexionar al limbii române. În prezent, datorită progresului științific și tehnologic, precum și apariției rețelei mondiale de internet, se atestă tot mai numeroase împrumuturi de origine engleză. Ca toate împrumuturile neologice, acestea circulă la început neadaptate, păstrându-și aspectul sonor și grafic din limba de origine, fapt care provoacă adesea dificultăți atât de pronunțare, cât și de ortografie, solicitând din partea vorbitorilor o pregătire lingvistică bună (de ex.: *bridge* [pron. *briğ*], *week-end* [pron. *úichend*], *cow-boy* [pron. *cáũboi*], *thriller* [pr.: *trílăr*], *talk-show* [pron. *tókşou*], *spleen* [pron. *splin*], *feedback* [pron. *fidbec*], *bowling* [pron. *baũling*], *display* [pron. *displéi*], *training* [pron. *tréyning*]).

Referindu-se la împrumuturile neologice, R. Zafiu menționează că acestea au tendința de a se adapta, treptat, la normele fonetismului românesc. Lingvista remarcă, de asemenea, și faptul că, din cauza unor sunete inexistente în limba română, unele cuvinte își păstrează grafia și pronunția etimologică [2]. Trebuie să recunoaștem că, deși neadaptate fonetic, aceste cuvinte tind totuși să se încadreze în modelul flexionar românesc. Anume aici apar erorile și ezitățile: se comit greșeli frecvente la scrierea unor forme flexionare ale împrumuturilor, mai cu seamă, la scrierea formelor de plural și a formelor articulate hotărât ale unor substantive neologice. Greșelile se

produc din cauza că, în unele cazuri, desinențele și articolele hotărâte trebuie scrise sudat (*business* [pron. *bíznis*]: businessul, businessuri), iar alteori, acestea se leagă cu cratimă (hobby, hobby-**ul**, hobby-**uri**).

Pentru a clarifica problema legată de ortografia împrumuturilor neologice și a-i ajuta pe elevi să-și consolideze cultura lingvistică, la studierea temei „Ortografia împrumuturilor”, li se va propune, mai întâi, să observe, în baza unor exemple, cum se ortografiază diferite cuvinte împrumutate din alte limbi (de ex. **Bleu-ul** este culoarea mea preferată. **Clusterul** elaborat de elevi necesită a fi completat). Astfel, elevii vor putea constata că: a) ambele cuvinte evidențiate sunt împrumuturi (primul – din l. franceză, al doilea – din l. engleză); b) ambele sunt împrumuturi neadaptate, dovadă fiind faptul că se rostesc altfel decât se scriu; c) împrumuturile neadaptate se comportă diferit din punct de vedere ortografic.

În continuare, li se va solicita elevilor să pună aceste cuvinte la forma lor inițială (*bleu, cluster*) și să observe dacă partea lor finală se pronunță așa cum se scrie sau există diferențe între scriere și pronunțare. Astfel, elevii vor observa că primul cuvânt se pronunță [**blö**]; partea lui finală, scrisă **eu**, se pronunță ca un diftong – [ö], care nu este caracteristic limbii române: deci se atestă o diferență între scriere și pronunțare. În cel de-al doilea cuvânt (*cluster*, pronunțat [**clastăr**]), litera finală **r** este specifică alfabetului românesc și ei îi corespunde sunetul consonantic [r]: deci se rostește exact cum se scrie. Comparând cele două exemple, elevii vor putea constata că, în cuvintele împrumutate, unele litere notează sunete care nu sunt specifice limbii române. Astfel, ei vor ajunge la concluzia că *scrierea cu sau fără cratimă a articolelor și a desinențelor, în cazul cuvintelor de origine străină, depinde de felul cum se scrie și cum se pronunță partea finală a acestora*. În felul acesta, în baza propriilor observații, elevii vor reuși să formuleze o regulă de scriere a împrumuturilor, pe care o vor putea conforma cu regula ortografică respectivă, consultând una dintre sursele normative (de ex.: *DOOM 2* sau *Dexonline*), și anume:

1. Articolul hotărât enclitic sau desinența se vor scrie cu cratimă la împrumuturile a căror finală prezintă deosebiri între scriere și pronunțare: *bleu-ul; Bruxelles-ul; !dandy-ul*, pl. art. *!dandy-i* (nu *dandi*, pl. art. *dandii*); *show-ul, show-uri*.

2. Articolul hotărât enclitic sau desinența se vor atașa fără cratimă la împrumuturile, chiar neadaptate sub alte aspecte, terminate în litere din alfabetul limbii române, pronunțate ca în limba română: *boardul, boarduri; clickul, clickuri, trendul, trenduri* [1].

Pentru exersare, elevilor li se pot propune diferite tipuri de exerciții: de identificare și corectare a greșelilor, de explicare a ortografiei unor cuvinte, de

schimbare a formei flexionare a unor cuvinte și de ortografie a acestora etc. Propunem câteva astfel de exerciții.

Ex. 1. Identificați și corectați greșelile din exemplele propuse. Explicați ortografia cuvintelor marcate din următoarele exemple.

Pentru a înțelege ce nu este feedback-ul, să ne gândim care este scopul feedback-ului. Cum să câștigi bani pe clikuri? Dacă esti activ pe anumite site-uri poti câștiga o sumă lunară consistentă. Slide-ul PowerPoint are rolul de a prezenta sintetic ideile din cadrul unei prezentări. Fast food-ul a pierdut pe piață din cauza restaurantelor rapide. Scriem weekendul sau weekend-ul? Mâine va avea loc workshop-ul cu tema „Managementul conflictelor”. La compilarea diferitelor liste de bestseller-uri, acestea sunt împărțite pe domenii.

În funcție de felul cum se scrie și cum se rostește partea finală a acestor cuvinte, elevii vor corecta greșelile și vor explica ortografia acestor împrumuturi: *feedbackul/feedbackului, clikuri/clickului, site-uri/site-ul, slide-ul/slide-uri, fast-foodul/fast-fooduri, weekendul/ weekenduri, workshopul/ workshopuri, bestselleruri/bestsellerul.*

Ex. 2. Subliniați/ alegeți formele flexionare scrise corect.

Penalty: penaltyul, penalty-ul, penaltyuri, penalty-uri

Show [pr. *șou*]: showul, show-ul, showuri, show-uri

Hobby [pr. *hobi*]: hobbyul, hobby-ul, hobbyuri, hobby-uri

Like [pr. *laic*]: likeul, like-ul, likeuri, like-uri

Cash [pr. *cheș*]: cashul, cash-ul, cashuri, cash-uri

Sélfie [pr. *sél-fi*]: selfieul, selfie-ul, selfieuri, selfie-uri,

iPhone [pr. *aifon*]: iPhoneul, iPhone-ul, iPhoneuri, iPhone-uri

Happy-end [pr. *hépiend*]: happy-endul, happy-end-ul

happy-enduri, happy-end-uri

Business [pr. *bíznis*]: businessul, business-ul, businessuri business-uri

Mall [pr. *mol*]: mallul, mall-ul, malluri, mall-uri

Cu aceleași argumente, elevii vor opta pentru următoarele variante: *penalty-ul, penalty-uri, show-ul, show-uri, hobby-ul, hobby-uri, like-ul, like-uri, cash-ul, cash-uri, selfie-ul, selfie-uri, iPhone-ul, iPhone-uri, happy-endul, happy-enduri, businessul, businessuri, mallul, malluri.*

Ex. 3. Identificați împrumuturile neologice din text. Scrieți forma lor de plural și argumentați.

„Mai bine i s-ar fi cerut să facă un website complex, cu shockwave, interfață grafică, animație, meniuri interactive. Mai bine i-ar fi dat, gândea Ilarie, să

demonteze un calculator întreg în cele mai mici componente, să fure un hard sau să pătrundă ilegal în serverul de la CIA și să infiltreze acolo un virus! Și tot i s-ar fi părut mai ușor decât să dea de capătul unei formule în latină [...]. Ce să mai vorbim despre misterul din contul său de e-mail, unde cuvintele apăreau și dispăreau pe măsură ce le citea.” („Cruciada copiilor”, Florina Ilis)

(Shockwave – shockwave-uri, website – website-uri, hard – harduri, serverul – servere, e-mail – e-mailuri)

Astfel, elevii vor însuși conștient regulile de ortografie a împrumuturilor și le vor putea aplica logic.

În concluzie, menționăm că, la etapa actuală, ia amploare fenomenul împrumuturilor în limba română. Datorită progresului științific și tehnologic, tot mai multe împrumuturi (unele necesare, altele – de lux) apar mai întâi în limbajele de specialitate/ în sistemele terminologice, în mass-media, iar de acolo pătrund tot mai intens în vorbirea curentă și chiar în limba operelor literare, așa cum ne-o dovedește și fragmentul din romanul Florinei Ilis. De aceea, cunoașterea aspectelor legate de ortografia împrumuturilor neologice a devenit o necesitate iminentă pentru elevul de azi și pentru profilul cult al omului modern.

Bibliografie

1. Dicționar ortografic, ortoepic și morfologic al limbii române. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Vintilă-Rădulescu I. (coord.). București: Univers Enciclopedic, 2005. https://dexonline.ro/articol/1.2._Semnele_ortografice
2. Zafiu R. Păcatele limbii: culoare înșelătoare. În: România literară, 2009, nr. 17, p. 86-91.

STRATEGII DIDACTICE DE PREDARE A VERBULUI ÎN CICLUL GIMNAZIAL

Doina ZAHARCIUC, profesoară de Limba și literatura română

Liceul Teoretic „Lucian Blaga”, mun. Chișinău

Natalia STRATAN, doctor în științe filologice, conf. univ.

Catedra Limba și Literatura Română, UST

Procesul de învățământ reprezintă cea mai înaltă formă de organizare a activității instructiv-educative, realizat de cele mai multe ori într-o instituție de învățământ. Datorită procesului educațional, fiecare generație este instruită în vederea realizării profesionale.

Curriculumul este un document care configurează conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învățământ. *Curriculumul* constituie principalul ghid pentru activitatea profesorului, având valoare instrumentală și operațională. El este documentul oficial, cu caracter unitar și obligatoriu, pentru obiectul de învățământ care se studiază în toate școlile de același grad și profil [1, p. 106].

Cu statutul de disciplină școlară obligatorie pentru toate clasele și fundamentală pentru studiul celorlalte discipline școlare, *Limba și literatura română* integrează, în baza celor două științe umaniste fundamentale: lingvistica și știința literaturii, două domenii educaționale: educația lingvistică și educația literar-artistică. Acest fapt constituie o premisă concludentă pentru titlul de disciplină școlară de tip integrat, axată, preponderent, pe un demers educativ-formativ.

Proiectarea activităților educaționale, realizarea valorică a sensului didactic proiectat și organizarea pertinentă a tuturor tipurilor de evaluare a rezultatelor școlare la disciplină va articula eficiența celor două componente specifice ale concepției lingvistice și literare (EL/ELA).

Educația lingvistică (EL) este domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării.

Competențele specifice pentru predarea părților de vorbire sunt următoarele:

- Explicarea funcționării sistemului fonetic, lexical, gramatical al limbii române;
- Operaționalizarea terminologiei lingvistice și literare, în limita standardelor de conținut;
- Valorificarea mijloacelor expresive ale limbii române literare, în diferite situații de comunicare orală și scrisă;

- Respectarea normei ortografice, ortoepice, semantice, gramaticale, punctuaționale, stilistice a limbii române literare [3].

Însă pentru formarea acestor competențe sunt necesare anumiți termeni și anumite noțiuni gramaticale.

Procesul formării noțiunilor gramaticale și al creării posibilităților de a opera cu ele este de o importanță capitală pentru studierea limbii române. Logica acestuia este aceea a limbii, pe de o parte, apoi logica formală a clădirii mintale a oricărei noțiuni. Pe de altă parte, procesele gândirii pe care trebuie să le efectueze elevii pentru a înțelege și a-și însuși noțiunile de fonetică, morfologie și sintaxă sunt cele cunoscute și recomandate de psihologia pedagogică: analiza, comparația, sinteza și generalizarea [2, p. 13].

Curriculum la *Limba și literatura română* în ciclul gimnazial oferă o repartizare orientativă a orelor.

În clasa a V-a la unitatea IV intitulată *Narațiunea* sunt preconizate 10 ore pentru studierea *verbului*. Elevii sunt familiarizați cu noțiunea de „verb”. De asemenea sunt menționate cele trei timpuri ale verbului *prezent, trecut și viitor*. O altă categorie gramaticală care este prezentată în manualul de *Limba și literatura română* este *modul*. Sub forma unui copac cu mai multe ramuri sunt redată modurile personale (indicativ, conjunctiv, condițional-optativ și imperativ). Acestea sunt destul de complicate și variate, astfel că zece ore nu sunt suficiente pentru însușirea completă a modurilor. Întrucât la această unitate se studiază textul *Balada celor cinci motănași* de I. Druță toate exercițiile au drept suport fragmente din această operă.

În clasa a VI-a la Unitatea de învățare nr. 12 intitulată *Un om este suma actelor sale* 15 ore sunt destinate elementelor de limbă română. Acestea includ studierea aprofundată și detaliată a modurilor nepersonale ale verbului: *infinitiv, gerunziu, participiu, supin*.

Exercițiile propuse din manual conțin sarcini care nu sporesc activitatea elevilor la lecție. Acestea includ itemi de transcriere, subliniere și de identificare a verbelor. De asemenea structurarea noii teme are loc sub forma unor chenare ce conțin informații teoretice, având totodată și puține exemple.

În clasa a VII-a *verbul* este studiat la Unitatea de învățare nr. 4 *Balada*. Elevii aprofundează cunoștințele anterioare despre modurile personale ale verbului (condițional, conjunctiv, indicativ și imperativ), dobândesc noi cunoștințe despre verbele personale/impersonale; tranzitive/intranzitive; funcțiile sintactice ale verbului; ortografia formelor verbale și diateza activă, pasivă, reflexivă.

Manualul de *Limba și literatura română* pentru clasa a VII-a conține diverse exerciții ce se referă la acest subiect. De remarcat este faptul că nu sunt menționate definiții ale verbului sau alte categorii gramaticale pe care acesta le deține.

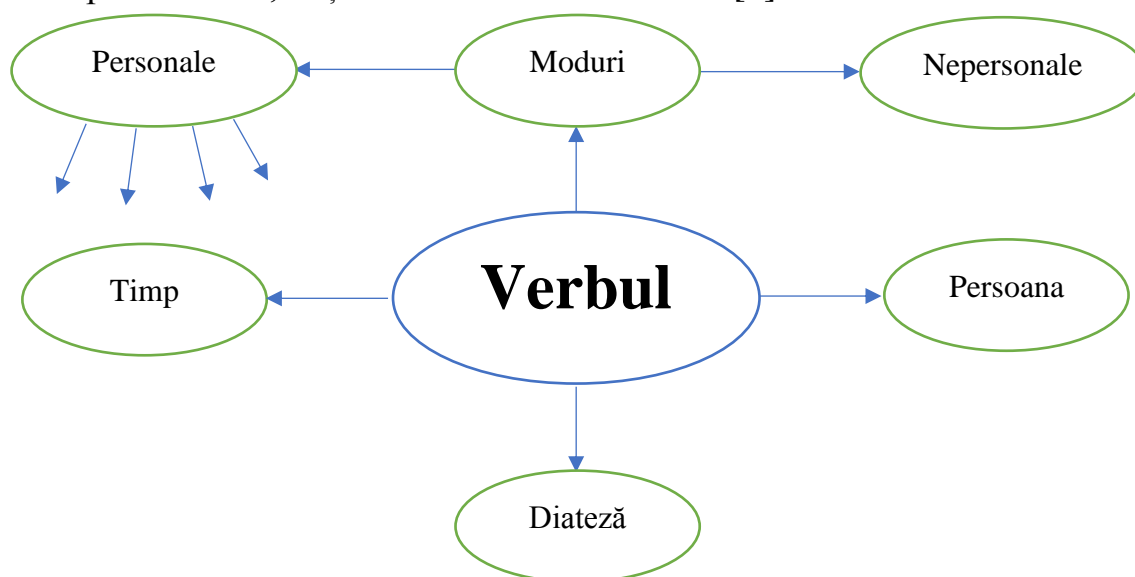
Procesul de studiere a *verbului* se finalizează odată cu clasa a VII-a. Putem afirma acest lucru, deoarece în clasa a VIII-a se învață sintaxa, iar în clasa a IX-a se realizează o recapitulare a tuturor părților de vorbire studiate și ortografia acestora.

În manualul de *Limba și literatura română* clasa a V-a, autorii Alexandru Crișan, Sofia Dobra, Florentina Sîmihăian, Viorica Bolocan și Viorica Goraș-Postică propun mai multe sarcini pentru însușirea *verbului*. Chiar de la început se propune să fie identificate verbele dintr-un fragment și totodată să se precizeze ce exprimă ele: *starea, acțiunea sau existența*. Abia după acest exercițiu este menționată definiția verbului.

În opinia noastră, la predarea verbului utilizarea mai multor metode interactive ar facilita înțelegerea acestuia și ar face procesul mai interesant și atractiv pentru elevi.

Cel mai bine ar fi ca mai întâi prin utilizarea *metodei brainstorming* să se reactualizeze cunoștințele anterioare despre verb, studiate în clasele primare. Apoi, prin completări, elevii să deducă definiția verbului în baza informațiilor prezentate la tablă.

Metoda brainstorming-ului (asalt de idei, furtună în creier) are drept scop emiterea unui număr cât mai mare de soluții, de idei, privind modul de rezolvare a unei probleme, în vederea obținerii, prin combinarea lor, a unei soluții complexe, creative, de rezolvare a problemei puse în discuție; este o metodă de rezolvare creativă a problemelor, inițiată de A. Osborn în 1948 [4].



Profesorul va scrie la tablă lexemul *verb*. Apoi va cere elevilor să spună cuvinte care le vin în minte atunci când aud termenul dat (metoda se poate utiliza la prima

etapă a lecției și anume, la *Evocare*. Elevii sunt îndemnați să aleagă răspunsurile corecte și în final să formuleze definiția verbului.

Considerăm că aplicarea metodei ciorchinelui ar fi potrivită, întrucât este o metodă activ-participativă, aceasta va stimula exprimarea liberă a elevilor.

Metoda ciorchinelui presupune completarea schemei de mai sus.

Deși în clasa a V-a elevii nu studiază toate categoriile gramaticale ale verbului, este bine ca ei să fie familiarizați cu acestea încă de la începutul studierii acestuia. De aceea este potrivit ca profesorul să realizeze prezentarea schematică a verbului conform timpurilor și modurilor.

Conform programei școlare, elevii claselor a V-a studiază toate modurile personale ale verbului. Pentru fiecare aspect și mod sunt preconizate 1 sau 2 ore. Întrucât materialul este unul destul de complicat și necesită multă exersare.

Manualul de *Limba și literatura română* prezintă sub formă de tabele structura fiecărui mod și aspectele sale, în special cele ale timpului trecut.

Metoda mozaicului (în engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic) sau „metoda grupurilor interdependente” – cum o numește A. Neculau (1998), este bazată pe învățarea în echipă (team-learning). Fiecare elev are o sarcină de studiu în care trebuie să devină, „expert”. El are în același timp și responsabilitatea transmiterii informațiilor asimilate, celorlalți colegi.

Această metodă presupune ca elevii să se ajute unii pe alții să învețe. Elevii devin experți pe măsură ce predau unul altuia părți din materialul care trebuie învățat. În acest mod, fiecare elev va fi antrenat și va avea un rol activ în procesul de predare și învățare, experimentând înțelegerea și gândirea la nivel înalt [5].

Metoda include mai multe faze de pregătire. În primul rând se va anunța tema care urmează a fi studiată și anume: *Modul indicativ, timpul trecut*. Apoi clasa se va împărți în 4 echipe, fiecare din ele având câte o sub-temă, deoarece în limba română sunt patru aspecte ale timpului trecut (imperfect, perfectul simplu, perfectul compus și mai mult ca perfectul). Opțional, se va stabili, pentru fiecare subtemă, elementele principale pe care trebuie să pună accentul elevul, atunci când studiază materialul în mod independent.

Fiecare elev din echipă, primește un număr de la 1 la 4 și are ca sarcină să studieze în mod independent, subtema corespunzătoare numărului său. El trebuie să devină expert în problema dată. De exemplu, elevii cu numărul 1 din toate echipele de învățare formate, vor aprofunda subtema cu numărul 1 și anume imperfectul. Cei cu numărul 2 vor studia subtema numărul 2, perfectul simplu și așa mai departe. Acest

studiu independent poate fi făcut în clasă sau poate constitui o temă acasă, realizată înaintea organizării mozaicului.

După ce au parcurs faza de lucru independent, experții cu același număr se reunesc, constituind grupe de experți pentru a dezbate problema împreună. Astfel, elevii cu numărul 1, părăsesc echipele de învățare inițiale și se adună la o masă pentru a aprofunda subtema cu numărul 1. La fel procedează și ceilalți elevi cu numerele 2, 3, 4.

Elevii prezintă un raport individual asupra a ceea ce au studiat independent. Au loc discuții pe baza datelor și a materialelor avute la dispoziție, se adaugă elemente noi și se stabilește modalitatea în care noile cunoștințe vor fi transmise și celorlalți membrii din echipa inițială. Scopul comun al fiecărui grup de experți este să se instruiască cât mai bine, având responsabilitatea propriei învățări și a predării și învățării colegilor din echipa inițială.

Experții se reîntorc în echipele inițiale și transmit cunoștințele asimilate, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte subteme. Membrii sunt stimulați să discute, să pună întrebări și să-și noteze, fiecare realizându-și propriul plan de idei.

Grupele prezintă rezultatele întregii clase. În acest moment elevii sunt gata să demonstreze ce au învățat. Profesorul poate pune întrebări, poate cere un raport sau un eseu ori poate oferi spre rezolvare fiecărui elev o fișă de evaluare.

Metoda respectivă stimulează foarte mult activitatea în grup, dezvoltă spiritul de echipă și cel de lider. Elevii sunt antrenați să colaboreze unii cu alții, să-și demonstreze capacitățile de comunicare și organizare.

Pentru consolidarea cunoștințelor despre *verb* se pot utiliza exercițiile de recunoaștere și caracterizare.

A caracteriza înseamnă „a indica, într-o anumită ordine, notele specifice ale situației concrete în care faptul de limbă se află în momentul recunoașterii”.

Profesorul va oferi elevilor un fragment dintr-o operă: „*Dar într-o zi a dispărut dis-de-dimineța... Motănașii stăteau grămăjoară și o așteptau... Pân` la urmă foamea a scos motănașii pe acoperiș.*”

Elevii vor trebui să sublinieze verbele din fragmentul de mai sus indicând conjugarea, modul, timpul, persoana, numărul [2, p. 32].

O altă sarcină ar fi ca elevii să identifice verbele. Apoi, cu ajutorul unui tabel în care sunt indicate categoriile gramaticale studiate de către elevi să le analizeze.

În manualul de *Limba și literatura română* pentru lecțiile de recapitulare este oferită o autoevaluare în funcție de partea de vorbire studiată

Suntem de părere că în cadrul lecțiilor de sinteză ar fi mai oportună utilizarea *Proiectului de grup*. Deși această metodă presupune o pregătire de câteva zile sau poate săptămâni, totuși rezultatul este unul eficient. Atenția elevilor se va concentra asupra dorinței de a crea un produs de care ei să fie mândri [6].

Cu toate că durează o perioadă lungă de timp, totuși valoarea ei instructiv-educativă este una incontestabilă. Fiecare elev este încurajat să participe la colectarea, crearea sau la selecționarea anumitor materiale care ulterior urmează a fi folosite la realizarea proiectului.

Pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor despre verb la sfârșitul unității de învățare propunem utilizarea metodei *Turul galeriei*.

Turul galeriei este o metodă specifică de interactivitate a membrilor unui grup, focalizată pe o problemă sau situație-problemă care se materializează în soluții variate, cu scopul de a stimula și dezvolta gândirea, creativitatea și învățarea eficientă. Metoda presupune evaluarea interactivă și profund formativă a produselor realizate de către elevi. Se poate folosi cu succes în actualizarea și fixarea cunoștințelor dobândite [7].

Datorită acestei metode elevii sunt încurajați să învețe prin colaborare. Poate fi folosită într-un exercițiu de dezgheț, combinându-se adeseori cu un exercițiu de evaluare [8]. Aceasta presupune însă parcurgerea unor anumiți pași:

- ✓ brainstorming individual;
- ✓ interviu de grup;
- ✓ producerea planșelor,
- ✓ susținerea produselor de către un raportor;
- ✓ afișarea produselor;
- ✓ efectuarea turului galeriei;
- ✓ dezbateră.

Profesorul va împărți elevii în echipe a câte 4-5 elevi și va propune un subiect care va genera mai multe idei. În cazul nostru, subiectul ce urmează a fi discutat este *Verbul*.

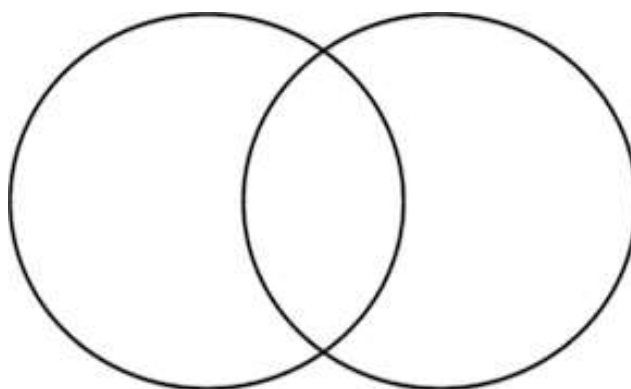
Modul indicativ. În cadrul fiecărui grup se va alege un secretar. Acesta va nota rezultatele brainstormingului pe o coala de hârtie.

Grupul de elevi va trebui să analizeze și să redea această temă. Produsele muncii lor se vor materializa în diferite scheme, diagrame, etc. notate pe o coală de hârtie. Se va preciza că un membru al echipei va avea rol de ghid în realizarea sarcinii propuse. Soluțiile propuse de elevi se vor nota pe foi flip-chart.

La final fiecare grup va prezenta produsul lor. Elevii care au avut rolul de ghid se vor așeza lângă produsul grupului din care au făcut parte. Membrii grupurilor fac un tur al galeriei, vizitând celelalte produse. Aceștia pot adresa întrebări de clarificare și de explicare a metodei utilizate.

Pentru predarea temei *Verbele predicative și verbele nepredicative* propunem utilizarea diagramei Venn.

Diagrama Venn este o metodă interactivă care îi determină pe elevii să caute, să interpreteze, să formuleze ipoteze și să reflecteze. De asemenea, îi mobilizează și le atrage atenția asupra subiectului discutat. Cheia acestei metode constă în dezvăluirea integralității unui fenomen prin compararea elementelor componente sau a dimensiunilor componente [9].



Profesorul va realiza la tablă diagramele. Se va menționa că în părți se vor scrie deosebirile, iar în mijloc asemănările dintre modurile personale și cele nepersonale. Elevii sunt rugați să formuleze deosebirile și asemănările.

Deosebiri:

- ✓ denumiri diferite;
- ✓ verbele la modurile nepersonale nu pot îndeplini funcția sintactică de predicat; terminații specifice modului etc.

Asemănări:

- ✓ sunt verbe;
- ✓ ambele au funcții sintactice;
- ✓ sunt patru la număr.

După completarea diagramei profesorul împreună cu elevii pot face anumite concluzii pe baza deosebirilor și asemănărilor.

Sugestiile prezentate mai sus au fost oferite pentru a îmbunătăți procesul instructiv-educativ. De asemenea, utilizarea lor include elevul mai mult în cadrul orei și le dezvoltă gândirea critică.

Întrucât în ultima perioadă tendința învățământului este centrată pe elev, utilizarea acestor metode vor contribui la dezvoltarea multilaterală a generațiilor noi.

Bibliografie

1. Dandară O. et all. Suport de curs la pedagogie. Chișinău: USM, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, ediția II, 2011.
2. Goia V. Metodica predării limbii și literaturii române. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_si_literatura_romana_national_curriculum.pdf
4. <https://innerspacejournal.wordpress.com/2012/11/13/metode-si-tehnici-de-invatare-prin-colaborare-interactive-brainstorming-ul/>
5. <https://ru.scribd.com/doc/223521154/Metoda-Mozaicului>
6. <http://ccdmures.ro/cmsmadesimple/pdf/anasim.pdf>
7. https://www.concursurilecomper.ro/rip/2016/aprilie2016/07-PintiliiNiculina-Strategii_interactive.pdf
8. <https://iteach.ro/pg/blog/laura.zaharioiu/read/58196/metodele-interactive-utilizate-la-orele-de-limba-si-literatura-romana>
9. <http://www.infomate.ro/revista/imt41232015.pdf>

PROMOVAREA CULTURII VORBITORULUI DE LIMBĂ ROMÂNĂ

Nadejda ZAMFIR

Gimnaziul din Țaul, r-nul Dondușeni

A învăța sau nu limba română? Subiectul limbii române și a fost unul cotractoriu în Republica Moldova încă din primele zile ale independenței. Deseori, vorbitorii de rusă nu învață româna, deoarece nu au condiții de a o practica. Vorbitorii de română uneori au tendința de a vorbi rusește, atunci când în preajma lor se află un vorbitor de limba rusă.”

Tot mai des îmi pun întrebarea: Care este acel vorbitor cult al limbii române? Cum este el? Unde îl aflăm?

La aceste întrebări vom găsi răspunsuri, dacă vom cunoaște Cultura la general, și ca noțiune, și ca o pregătire pentru viața socială în concordanță cu un șir de norme [9].

Sociologii definesc cultura, de exemplu, ca ansamblul convingerilor, valorilor și mijloacelor expresive, care sunt unice pentru un grup și servesc la ordonarea experienței și reglarea membrilor acestui grup sau un ansamblu de norme, valori, standarde de conduită [12, p. 71].

Așadar, cultura:

- este un principiu al legăturii omului cu lucrurile, mijloc de includere a lui în viața socială, mecanism de autoconștientizare, înțelegere a legăturii lui cu alții și a unicității, autonomiei sale;
- este o caracteristică a mentalității (condiționare a mentalității, orientarea ei în exterior, la lume, și în interior, la adâncurile personale ale spiritului);
- este ceea ce permite de a aduce în lume și în personalitate un anumit sens, o valoare umană. Ea include modalitatea de a folosi ceea ce a fost acumulat în procesul dezvoltării omenirii. A fi cultural înseamnă a putea utiliza numeroase lucruri, a reprezenta în sine și prin sine ceea ce a fost creat secole și ceea ce este actual azi [12, p. 81].

Cultura este percepută în mai multe din aspectele sale funcționale.

- Primul aspect funcțional al culturii este *condițional-terminologic*. Cultura se utilizează ca sinonim al lui creștere, cultivare, cu sensul de a culturaliza, adică a aduce la starea care corespunde cerințelor oamenilor și intereselor oamenilor, care mai înainte se aflau în starea lor naturală (de exemplu: cultura țesăturilor, cultura tehnică, cultura producției etc.);

- Al doilea aspect funcțional este cel *arheologic-antropologic*. Deosebirea etapelor în evoluția omului și arheologică (cultura epocii de bronz) [12, p. 74];
- Aspectul trei îl constituie cel *etnologic*, care face referire la trăsăturile de asemănare și deosebire a popoarelor (cultura materială, spirituală a popoarelor);
- Al patrulea aspect funcțional este *aspectul social*, care este interesat de dezvoltarea culturii, adică de creșterea nivelului de cultură;
- *Aspectul tehnologic*, cel mai esențial, este aspectul cinci. În cazul acesta cultura este percepută ca măsură a omului, măsura ridicării lui spre ideal, mijloc de formare a bogăției spirituale și realizarea forțelor sociale.

În literatura de specialitate, valorile pot fi clasificate în baza sferelor vieții:

- *Valori vitale*: viața, sănătatea, securitatea, calitatea vieții, nivelul utilizării producției, securitatea ecologică;
- *Valori economice*: existența condițiilor variate pentru producători, inventivitatea;
- *Valori sociale*: starea socială, dragostea de muncă, familia, venitul, egalitatea genurilor, libertatea personală, capacitatea pentru realizări, toleranța;
- *Valori politice*: patriotismul, activismul social, libertatea socială, pacea socială;
- *Valori morale*: binele, dragostea, prietenia, datoria, altruismul, cinstea, credința, dreptatea, corectitudinea, ajutorul reciproc, respectul;
- *Valori religioase*: Domnul, credința, salvarea, scrierile sfinte;
- *Valori estetice*: frumusețea, armonia, stilul etc.

Subiectul trebuie să participe la o cultură. Intrând în rezonanță cu operele din sfera culturii, vibrând la întâlnirea cu ele, înseamnă a deveni om. Muzica lui Beethoven este universală nu pentru că așa afirmă toată lumea, ci pentru că ea condensează reflecțiile și simțirea cu totul excepționale ale oamenilor, pentru că oricine le înțelege și poate ajunge să le iubească. Școala trebuie să gândească proceduri decontextualizate pentru a oferi, într-adevăr, ocazia umanizării: să permită subiectului participarea la viața științei și artei, să reflecte asupra lor pentru a le înțelege, să decidă asupra valorii lor, să se plaseze în postura creatorului, a cercetătorului, a tehnicianului, a interpretului, criticului, istoricului de artă, să se realizeze ca subiect pe tărâmul științei și artei. Învățământul trebuie să identifice acele unelte care facilitează accesul subiectului la cultură, care i-ar oferi acestuia ocazia de a se cunoaște pe sine și a cunoaște lumea pe măsura pătrunderii în cultură, a se cunoaște cu aceasta. Educația există atunci când subiectul are conștiința intrării într-un câmp cultural aparte nu pentru a imita ceea ce întâlnește aici, ci menținând o anumită distanță necesară reflectării, pentru că judecata umană se formează pornind de la

marile modele ale culturii umane, modele oferite nu pentru a fi imitate, ci pentru a reflecta la ele [2, p. 43-45].

O abordare complexă a noțiunii de vorbitor cult al limbii române presupune mai multe acțiuni interpretative, adică vorbirii i se acordă astăzi un nou statut, care răstoarnă raportul stabilit pe o perioadă îndelungată în tradiția lingvistică europeană, iar una din traiectoriile acestei direcții se află, fără îndoială, în lingvistica lui E. Coșeriu [4, p. 18].

Trebuie să insistăm asupra faptului că a fi nevoit să folosești o limbă (o limbă literară) nu este deloc o știrbire a libertății, cum se crede adesea: libertatea are nevoie de limbă pentru a-și realiza istoric finalitatea expresivă. Limba este condiție sau instrument al libertății lingvistice ca libertate istorică și un instrument de care dispui nu constituie închisoare sau lanțuri. Vorbirea este activitate expresivă liberă care se desfășoară pe axele a două solidarități: solidaritatea cu tradiția și solidaritatea cu auditorul [8, p. 63].

Limba se reface pentru că vorbirea se bazează pe modele anterioare și înseamnă a vorbi și a înțelege; limba se depășește prin activitatea lingvistică pentru că vorbirea este întotdeauna nouă; și limba se reînnoiește pentru că înțelegerea înseamnă a înțelege dincolo de ceea ce se știa în limba dinaintea actului vorbirii. Limba reală și istorică este dinamică pentru că activitatea lingvistică nu înseamnă a vorbi și a înțelege o limbă, ci înseamnă a vorbi și a înțelege ceva nou prin mijlocirea unei limbi. De aceea, limba se adaptează la necesitățile de exprimare ale vorbitorilor și continuă să funcționeze ca limbă în măsura în care se adaptează [8, p. 96].

După Coșeriu, trei lucruri trebuie avute în vedere pentru a remedia situația actuală a educației lingvistice:

[a] să se dedice / aloce mai mult timp învățării limbii în școală;

[b] toți profesorii, indiferent de materia predată, să fie, în același timp, și „profesori de limbă”, îngrijindu-se și de exprimarea lingvistică din / în cadrul fiecărei discipline în parte;

[c] să fie combătută în mod public atitudinea negativă – existentă și azi – față de educația lingvistică [4].

Dar a ști să vorbești nu înseamnă doar cunoașterea „limbii” ca atare. Așa-numita “competență lingvistică”, „știința” de care fac uz vorbitorii în activitatea vorbirii, cuprinde, la un prim palier, un plan biologic și unul cultural.

Absența preocupării pentru formarea vorbitorului cult de limba română se manifestă prin dezinteresul față de înțelesul cuvântului și al vorbirii, al comportamentului verbal, al exprimării. În lista problemelor se înscriu și barierele de

vorbire și comunicare [Apud 1]: bariera de teaur, bariera de rezonanță, bariera psihologică, bariera de stil.

Limba vorbită se modifică permanent. Ea se modifică luând diferite forme, acestea reprezentând manifestările unor tendințe. Dintre acestea, unele se transmit, iar altele apar în procesul dezvoltării, sub impulsul unor factori interni sau externi [9]. De asemenea, nu trebuie să considerăm limba doar obiectiv, ca un simplu mediu de împărtășire a ideilor, ci și subiectiv, atunci când exprimăm cu ajutorul ei ceva din sufletul nostru.

Azi se vorbește mai mult, deoarece suntem o societate a comunicării. Toată lumea vorbește, scrie, comunică și în acest proces avem mai puțin sentimentul unui registru de limbă îngrijită, supravegheată, verificată și percepem mai mult amestecul, coexistența greșelilor cu forma corectă. Din cauza acestui „zgomot” al comunicării active, elevii au senzația că se poate orice, că se vorbește oricum, că nu mai există normă. Însă elevii trebuie să aibă formată competența vorbirii corecte, a exprimării intelectuale, nuanțate, care le aduce până la urmă succes în viață. Școala trebuie să compenseze ceea ce pierde elevii în societatea actuală (atunci când scriu mesaje, SMS, existența violenței de limbaj: înjurături, certuri, scandaluri verbale cu abuz de interjecții etc.). Fiecare trebuie să fie stăpân pe bucățica sa de competență lingvistică [Apud 12].

Limba ia naștere numai prin vorbire, dar limba poate fi considerată în plan abstract ca existând în afara vorbitorului și independent de vorbire, în timp ce vorbirea nu poate fi concepută în afara limbii și independent de ea [4]. Vorbirea, ca și joaca, este o activitate complexă, care unește elemente diferite, propriu-zis lingvistice și nonlingvistice, este o activitate multiformă, în mod analog cu multiplicitatea a ceea ce numim joacă.

Știința și arta vorbirii trebuie gândite ca o dublă promovare a potențialului elevului, deoarece în măsura în care știința vorbirii stimulează succesul școlar, în aceeași măsură promovează întreaga afirmare a lui în tot cursul vieții. Actul vorbirii presupune efort și curaj. Vorbirea este, de fapt, angajarea tuturor simțurilor. Ea trebuie să ofere bucuria de a trăi prin împliniri estetice, morale, sociale, spirituale, ea este o artă care-și lasă cucerite teritoriile numai prin strădani susținute și sistematice [12, p. 19].

Bibliografie

1. Basarab A. Principalele forme ale comunicării și factorii de obstrucție a comunicării umane. <https://anatolbasarab.ro/principalele-forme-ale-comunicării>

2. Bârlogeanu L. Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității. În: Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
3. Callo T. Cultura educației și vorbitorului cult de limba română. Ghid pentru profesori. Chișinău, 2018.
4. Coșeriu E. Teoria limbajului și lingvistică generală. București: Editura Enciclopedică, 2004. 128 p.
5. Geraud M.-O., Lesercoisier O., Pottier R. Noțiunile-cheie ale etnologiei. Iași: Polirom, 2001. 320 p.
6. Munteanu C. Cum se învață o limbă (după Eugeniu Coșeriu). În: Revista Limba română, 2011, nr. 3-6. <http://www.limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1196>
7. Păduraru C. E. Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică. Iași: Lumen, 2009. 135 p.
8. Pâslaru Vl. Dimensiuni pedagogice ale cultivării limbii române în Republica Moldova. În: Revista Limba română, 2004, nr. 3, p. 135-142.
9. Limbă și cultură. www.unibuc.ro/CLASSICA/thcapidan/cap1.pdf
10. Rusu M.-M. Comunicarea ca ritual inițiativ. În: Revista Limba română, 2007. nr. 10- 12. <http://www.limbaromana.md/index.pdf?go=articole&n=613>
11. <https://vicaparfeni.blogspot.com/p/vorbitorul-cult-de-limb.html>
12. Драч Г.В. Культурология. Ростов н /Д: Феникс, 2007. 568 с.

SECȚIA 8.
DIDACTICA LIMBII
ȘI LITERATURII FRANCEZE
ȘI LIMBII ȘI LITERATURII RUSE

**DYNAMISER LA CLASSE VIRTUELLE DE FLE
EN VUE D'ENGAGER LA MOTIVATION DES APPRENANTS**

Ana DRUȚA, formatrice FPA

L'enseignement du français à distance pourrait prendre de plus en plus d'ampleur dans l'avenir. Le passage vers ce type d'enseignement n'est pas toujours évident, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère qui est perçue non seulement comme un système de signes (une matière), mais aussi comme une production/ un acte social. Ainsi la langue devient pour l'utilisateur un instrument de communication et d'intégration.

L'apprentissage d'une langue étrangère que ce soit à distance ou en présentiel repose sur plusieurs théories d'apprentissage comme celles constructivistes (la liaison entre les savoirs acquis et les nouveaux savoirs), socio-constructivistes (se focalisant sur la ZPD) et neurolinguistiques (l'utilité de la VAKOG et le fonctionnement du cerveau) etc. Même si ce sont des théories différentes, elles sont toutes orientées vers une meilleure acquisition des savoirs. Quoi qu'il en soit, leurs principes tournent autour d'une seule dimension: celle **affective**. Il convient de ne pas oublier l'importance de la motivation dans l'apprentissage d'une langue, surtout à distance où certains éléments pourraient être basculés et les formes de communication contrariées (notamment la communication non-verbale et paraverbale). De ce fait, l'approche que le professeur choisit vise des activités dynamisantes toujours cohérentes aux principes de la motivation. Cette force qui pousse l'apprenant à penser et agir n'est pas fixe, elle peut être créée, renforcée ou maintenue.

Les théories de l'auto-détermination proposent une échelle constituée de trois types de sources pour susciter la motivation des apprenants: *la motivation globale* (le désir d'apprendre une langue, ce que Philippe Carré appelle **apprenance**), *la motivation situationnelle* (la méthode dans son ensemble) et la motivation liée à la tâche, dite *contextuelle* - l'attitude positive que suscite une tâche particulière au sein de l'apprentissage [1, 57]. Ainsi, dans les sciences de l'éducation, la motivation est présentée comme une notion fondamentale et indispensable à l'acte d'apprendre, un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement [2, 12].

Les psychologues parlent souvent d'une motivation **intrinsèque**, en termes d'éducation cela correspondrait au *sentiment d'efficacité personnelle* (récompenser interroger/responsabiliser chaque apprenant, le valoriser v. les attitudes de Porter), *au plaisir que l'on tire d'une activité* (créer ce plaisir, proposer des activités ludiques, organiser des challenges, même pour les personnes qui sont déjà dans un état de « flow »), *à la valeur que l'apprenant accorde à la tâche* (expliquer clairement chaque consigne et les intentions de l'activité), *au contrôle que l'apprenant peut exercer sur le déroulement de la tâche* (le savoir s'approprie, ne s'apprend pas) ou **extrinsèque** : c'est le contexte d'apprentissage et les moyens qui peuvent inciter à atteindre le but (tous les moyens qui font penser et agir). **La transférabilité** est aussi une clé importante, l'apprenant à besoin d'utiliser le plus tôt possible ses connaissances dans la vie quotidienne, v. littératie et la méthodologie du projet en classe.

Pour en venir à s'investir dans un apprentissage à distance, il est nécessaire de faire varier les activités en fonction des périodes favorables à l'apprentissage (la meilleure réceptivité entre 9H30 et 15H-16h 30) et les périodes moindres à la réceptivité (quand le groupe se réveille, il ne faut pas le brusquer, on commence le cours par une activité légère, d'échauffement ou de cohésion de groupe).

Comment faire agir ? La plus part des adeptes de la pédagogie active s'accordent pour dire que lorsqu'un apprenant est « pris » par ce qu'il fait, il est naturellement concentré [3, 36]. Pour apprendre, il faut sûrement être motivé, intéressé. Il a été prouvé qu'on apprend mieux en s'amusant, en expérimentant, mais que tous les efforts aillent vers le travail lui-même et non vers le fait d'essayer de se concentrer, de rester calme, de se taire etc. C'est le travail qui induit la discipline, le travail qui suscite de l'intérêt et donne du sens aux apprentissages : ne pas laisser de la place au découragement, ni à l'incompréhension. Le professeur clarifie constamment son intention et énonce clairement la compétence qui devrait être acquise à l'issue de la tâche : « *Voici ce qu'on va faire ; en voici les raisons, voici l'objectif* » [3, 37].

Un autre point important est la correction. La technique qui fonctionne très bien en présentiel et à distance est la *classe inversée*, elle permet à chaque apprenant de s'approprier les connaissances. L'enseignant joue le rôle discret d'observateur, il fournit les activités en fonction du degrés d'autonomie des apprenants. Habituellement, cette technique est utilisée de façon synchrone et

asynchrone où les apprenants font d'abord leurs recherches individuelles et ensuite elles sont travaillées en classe virtuelle par le biais des échanges avec le professeur et entre les pairs : projets du groupe, débats, exercices etc. Le principe clé de cette technique est qu'on peut adopter la pédagogie différenciée surtout dans des groupes hétérogènes ce qui permet de proposer aux élèves des tâches et des supports différents afin de s'adapter au niveau et au rythme d'apprentissage de chacun.

Le feed-back « nourrir en retour » est indispensable, on parle d'un feed-back constructif (à ne pas confondre avec le feed-back positif), c'est un retour qui ne sanctionne pas et ne juge pas la personne. Si l'apprenant n'est pas en mesure de découvrir ses propres erreurs (ce qui est prioritaire en cours de langue), on les fait remarquer par l'observation des éléments factuels. Un feed-back individuel motivant serait constitué au moins de 4 étapes : climat convivial, question ouverte sur le fait observé, points forts d'abord, ensuite points à améliorer (on bannit l'expression « points négatifs »). Pour un feed-back collectif, il ne s'agit pas de se contenter de questions comme : « *Avez-vous des questions à poser ?* », « *Vous avez bien compris ?* ». Ces questions induisent rarement des réponses par peur de se faire remarquer ou par crainte de la réaction des autres [4,197].

L'évaluation n'est pas un objectif à atteindre pour les enseignants. Une évaluation motivante est celle qui prend en compte les savoirs des apprenants et offre plusieurs tentatives d'essai. En contexte numérique, les outils d'évaluation analytique sont toujours les bienvenus (voir figure 1 ci-dessus), car on a toujours besoin d'analyser, réviser et refaire pour s'assurer qu'on a compris la thématique:

Name T	Progress (%)	1	2	3	4	5	6	7
ANA	100% ✓	B	C	D, C	True	satisfac	C, B, A	B
FERRI	100% ✓	B	D	C	True	CONNAISS	A	B
FAUZIA	100% ✓	B	A	C	False	reflexo	C, B	C
MEHDI	100% ✓	B	C	C	True	applicat	B, A	B
Class Total		100%	50%	25%	75%	25%	25%	75%

Fig. 1.

L'approche actionnelle a de nombreuses vertus, elle permet l'ancrage des savoirs et stimule l'attention. Au -delà de l'action, la verbalisation est un élément important, on retient 80% de ce que l'on dit et 10% de ce que l'on lit. Dans la classe virtuelle de FLE, ce principe ne change pas. Il faut laisser

beaucoup de place à l'oral, *partager* permet de formuler, reformuler et conceptualiser ses idées, les confronter, les enrichir et les affiner avec les autres participants. L'enseignant doit prévoir des espaces de dialogue entre les phases d'action pour alterner les moments d'échanges aux moments de mise en pratique. Afin d'introduire l'écrit, on utilise beaucoup *le chat* et toute sorte de *messagerie instantanée*, voire la boîte à mails, par exemple : « *prendre un rendez-vous, répondre à une invitation* », ainsi que les fiches MNLE.

Voici un florilège d'activités et outils numériques à utiliser pendant les cours de FLE à distance en vue d'engager l'apprenant et maintenir sa motivation :

En début de cours

Les jeux d'inclusion : *Quoi de neuf ?* Créer l'habitude de faire le pont entre la vie en dehors du groupe et la vie du groupe. Elle doit aller chercher dans l'expérience de la personne, ce qui permet d'instaurer une dynamique de groupe propice au travail et à l'interaction. Moins le groupe se connaît, plus l'inclusion est importante. *Le jeu de la ficelle* adapté à l'espace virtuel : préparer un support numérique de plusieurs questions sur les préférences et les habitudes des apprenants, les caractéristiques physiques et morales etc. Au moment où le professeur défile les diaporamas (une question par diaporama), les apprenants n'ont pas le droit de parler. Ils répondent aux questions en se mettant debout si c'est *oui* et en restant assis si c'est *non*.

Les Ice breakers (métaphoriques, symboliques ou relationnels) sont utilisés souvent en début de cours pour désamorcer le groupe, mettre les apprenants à l'aise et les orienter vers la tâche.

Dans l'espace virtuel, on pourrait adapter le *cube créatif* avec des questions qui inspirent. Comme il n'est pas possible de lancer le dé, on pourrait créer un cube avec ses 6 facettes colorées. L'apprenant choisit une couleur et répond à la question proposée. *Le photolangage* fonctionne très bien à distance. L'enseignant envoie un kit d'images aux apprenants et leur laisse le temps nécessaire pour analyser et choisir les images les plus représentatives pour eux, ensuite ils s'expriment et justifient leur choix. Inciter les apprenants à exprimer leur conceptions via un *objet* créé par eux-mêmes à base de pâte à modeler (canal kinesthésique) et le montrer au caméra; faire *un dessin* avec la main gauche si l'apprenant est droitier et avec la main droite si l'apprenant est gaucher (c'est pour stimuler l'hémisphère gauche du cerveau). Le résultat est

amusant. L'apprenant prend en photo son dessin et le partage sur le groupe. *Se présenter* grâce à un objet de sa maison . Le *speed dating* (rencontres rapides) : collecter des images (personnages, animaux, fleurs, objets, phénomènes etc.) et organiser des rencontres express entre les apprenants. Ils se posent mutuellement des questions à l'aide des images choisies : « Aimes-tu les chiens ? As-tu un chien ? (si l'image représente un chien). [5 , 62]

Les Energizers sont des exercices courts utilisés à n'importe quel moment de la séance : *envoyer un sms* , résumer la *journée d'hier* en phrases clé ; poser une question à son voisin virtuel ; *choisir un mot* et le faire deviner aux autres ; *faire rêver aux yeux fermés* c'est demander aux apprenants de fermer les yeux et de dire l'endroit où ils se voient, le décrire. D'autres activités : *les exercices de respiration*

Pour apprendre

Le web radio, la carte postale sonore, les p'tits bateaux: des projets complets avec de nombreux reportages et questions, émissions sur des thématiques variées qui permettent de travailler toutes les compétences langagières surtout le travail d'écoute sur « *Arte radio* », « *Radio France* », « *France culture* », « *Rfi* » , « *France inter* » et de production avec *Audacity* et *Spark*). Les exercices de découverte et de renforcement, le brainstorming via *Mentimeter* ou *Coggle* (carte conceptuelle collaborative) : ne pas hésiter à basculer les habitudes pour inciter à la créativité, par exemple, combattre la fixité fonctionnelle d'un objet « *quelles fonctions pourrait avoir un stylo au-delà de sa fonction de base ?*

Les jeux de thiagi ayant une structure astucieuse pour faire réfléchir d'une manière interactive et riche sur différents sujets.

Pour interagir

Le story cube (voir figure 2) qui commence par « *il était une fois...* ». Le but est de faire raconter une histoire en utilisant tous les symboles. En ligne, il se présente ainsi :



Fig. 2.

Le micro-trottoir est une technique journalistique qui consiste à interroger des personnes, le plus souvent dans la rue, pour leur poser des questions et

collecter leurs opinions spontanées sur un sujet : « être pour ou contre le vaccin contre la Covid-19 », « Où se trouve Bogota ? »

Le sketch (asynchrone) ou le dialogue improvisé (synchrone), le pitch en 2 min: des situations dynamiques faites à deux ou à trois « se présenter et présenter qqn », « le contrôle des billets », « le tutoiement », « dans la rue », « rendez-vous d'embauche », « à la pharmacie » etc.

Pour évaluer on utilise les deux premiers niveaux d'évaluation du modèle de Kirkpatrick, les descriptifs CERCL, ainsi que les activités utilisées en classe virtuelle afin de respecter la cohérence. Les questionnaires et ses dérivés sont organisés en trois temps : un travail individuel, un recueil des réponses par l'enseignant (il y a une bonne réponse à chaque fois) et une synthèse. Des apports d'information éventuels sont présentés par le professeur. *Le questionnement* (surtout pour une évaluation diagnostique) peut être partagé en support numérique sur Word/ PowerPoint ou construit en ligne. Les apprenants préfèrent *les exercices* (correction immédiate) sur *LearningApps, Socrative, Quizizz, Quizlet, Kahoot* etc. Les tests d'auto-évaluation gratuits, par exemple « *découvrir ses intelligences multiples* » ou les sondages faits sur *Framasoft, FramaLibre, Doodle* sont importants, car ces types de questionnaires fournissent des informations essentielles sur le profil, sur l'état de l'apprenant et ses visions, et points de vue. Pour aller plus loin : *Espace virtuel*

Les mesures correctives contre le décrochage scolaire en ligne

Créer un règlement interne dès le premier cours, faire un rappel à chaque fois que la situation l'exige. La pédagogie active n'est pas autoritaire, des fois l'apprenant pourrait mal comprendre cette approche et dépasser certaines limites. De ce fait, il serait mieux de prévoir les éventuelles difficultés de discipline et mettre un cadre par la création d'un règlement qui se négocie, par exemple: « *autoriser le caméra éteint à condition que l'activité pédagogique le permette* ».

Annoncer le TOP (Titre Objectif Plan) et préparer un support d'animation qui porte sur un seul objectif communicatif, c'est l'objectif de la séquence qui à son tour est organisée en plusieurs séances. Dans le langage « e-learning » on parle des modules et des séquences.

À ne pas négliger le sentiment d'isolement de l'apprenant : utiliser les stratégies d'apprentissage social (social Learning); créer des forums, des

espaces d'interaction entre les apprenants, des échanges sur les réseaux sociaux et les plateformes d'enseignement/apprentissage (Slack, google Classroom ou autre). Offrir un accompagnement individualisé à chacun, par téléphone ou par Internet.

Le travail en sous-groupe est possible. Les apprenants travaillent à distance entre eux. Ils ont besoin de travailler en individuel d'abord, ensuite confronter leurs idées à celles des autres.

Impliquer chaque apprenant (le sentiment d'appartenance) : Il faut imaginer des choses pour ceux qui sont moins actifs, comprendre le style d'apprentissage de tout apprenant et proposer des activités pour tous les styles.

Poser des questions en amont sur la motivation première de chaque apprenant afin de prévoir des activités de remédiation aux difficultés d'apprentissage, par exemple déconstruire un des préjugés qui concerne l'apprentissage du français et qui est souvent rencontré parmi les usagers « *le français est plus difficile que l'anglais* ».

Prévoir un outil d'évaluation ipsative qui vise à comparer les apprentissages de l'apprenant et non pas les apprenants entre eux . L'enseignant enregistre constamment les résultats dans un diagramme et met en place des évaluations régulatrices . Au fur et à mesure , l'apprenant monte en compétences et peut voir ses performances.

Penser à la qualité et la pertinence des médias utilisés : mixer les modalités, rythmer le contenu, vérifier la qualité des supports avant la diffusion.

L'éducation dans un monde qui change se veut être la même dans le sens où il y a des valeurs pérennes et des principes incontestables expérimentées par des années et des années. En général, les principes pédagogiques et les méthodes ne changent pas. On pourrait réutiliser les ressources et les scénarios déjà expérimentés en présence, sauf que des fois, il faut les réinventer et les adapter à l'enseignement en ligne. On peut s'adapter au public, ainsi qu'aux différentes conditions, mixer les activités, mais il n'est pas nécessaire de réinventer « l'eau tiède » pour mettre en place des choses extraordinaires.

Cet article s'inspire directement des expériences pédagogiques et des observations qui peuvent servir aux professeurs de français durant leurs cours à distance. La relation pédagogique est la clé de l'apprentissage de tous les temps - on apprend quand le contenu est adapté, quand on est stimulé, en échangeant

en groupe. On apprend quand on se trompe, quand on a un objectif etc. et tout ça grâce à la motivation du pédagogue qui induit de la motivation aux apprenants.

Bibliographie

1. Carré Ph. et Fenouillet F. Traité de psychologie de la motivation. Dunod, Paris, 2008.
2. Viau R. La Motivation en contexte scolaire. De Boeck, Bruxelles, 1994.
3. Cova C. F. Montessori pour les 12-15 ans. Ecole vivante, 2020.
4. Lorenzi J.-P. Les outils de la formation. Animer, concevoir et superviser. Nathan, 1992.
5. Chaves R.-M., Favier L. et Pélissier S. L'interculturel en classe. Les outils malins du FLE. PUG, 2012.
6. Branellec-Sorensen M. et Chalaron M.-L. J. Jeux de rôle. Les outils malins du FLE. PUG, 2017.
7. Boiron M., Bhushan T., Zimmert E. Guide des applications pour tablettes en cours de français. PUG, 2014.

Sitographie

<https://espacevirtuel.emdl.fr/>
<https://www.innovation-pedagogique.fr/>
<https://www.tice-education.fr/>
<https://www.mieux-apprendre.com/>
<https://edu.ge.ch/site/tablettepedagogique/>

UTILISATION DU JEU DIDACTIQUE COMME OUTIL PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE FLE

Diana GRAUR

Gimnaziul Bratuleni, r. Nisporeni

“Le jeu, c’est le travail de l’enfant, c’est son métier, c’est sa vie”.

Pauline Kergomard

Le jeu est la principale source de développement des enfants, que ce soit sur le plan affectif, social, physique, intellectuel. C'est également son mode **d'apprentissage** privilégié. Quand l'enfant joue, il n'a pas l'impression qu'il apprend et pourtant il développe des capacités et des connaissances.

Malheureusement, la plupart des adultes ignorent l'importance du jeu dans le développement de l'enfant. Ils considèrent souvent le jeu comme une perte de temps, ou au mieux comme un délassement, une activité récréative. Alors qu'au contraire, le jeu est essentiel pour aider l'enfant à construire sa personnalité et son identité.

Le jeu est le moyen le plus naturel de développer son intelligence et ses capacités aussi bien manuelles qu'intellectuelles. Il lui permet également de comprendre et d'appréhender le monde qui l'entoure. Entre autres, et pour ce qui nous concerne, le jeu permet à l'enfant de découvrir et d'apprendre en se faisant plaisir. Il lui permet aussi de faire travailler son imagination et sa créativité.

Le Jeu selon le dictionnaire Latin Français « *jeu, Jocus ; plaisanterie, badinage, Joca ; le plaisant, Per Jocum ; en plaisantant* » [1].

Le Jeu selon le Petit Robert « *est une activité physique ou mentale dont le but essentiel est le plaisir qu'elle procure* » [2].

Selon le dictionnaire didactique « *le jeu en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants, pour développer une compétence* » [3].

Selon Jean Piaget ; psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse connu par ses travaux de la psychologie de développement, et l'épistémologie génétique.

« *Le jeu constitue un moyen privilégié pour l'enfant d'exercer sans contrainte ses schèmes à lui, en réponse à ses propres besoins affectifs et intellectuels* » [4] en 1977.

Donc, le terme "jeu" sert également à désigner l'activité de jouer, cette activité est privilégiée par l'enfant, source de plaisir et outil de communication et de développement des compétences dans des situations didactiques.

Contrairement aux méthodes traditionnelles d'enseignement d'une langue étrangère, les méthodes modernes impliquent la créativité, l'interactivité et participation directe des personnes formées au processus d'enseignement-apprentissage.

L'une des méthodes interactives les plus utiles pour apprendre une langue moderne est le jeu créatif. Le jeu peut mener à l'assimilation des notions plus facilement, créer un environnement d'apprentissage détendu et contribuer au développement de l'imagination des compétences et créativité des élèves, étudiants.

La créativité peut être stimulée tout au long de la classe avec des stratégies appropriées. Cela peut devenir une façon d'apprendre avec de multiples avantages pour les élèves et les étudiants. Ils sont très heureux d'avoir la chance d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments de toutes les manières possible variés et originaux, les jeux de créativité constituant un cadre optimal à cet effet. Le problème grave est celui de l'effort que les élèves et l'enseignant feront pour atteindre les objectifs proposés.

La communication en langues étrangères est l'une des huit compétences clés définies par le cadre de référence européen. Il s'agit de la capacité de comprendre les messages parlés, d'initier, de soutenir et de mettre fin à des conversations, et de lire, comprendre et écrire des textes adaptés aux besoins individuels d'une personne. Une attitude positive implique d'apprécier la diversité culturelle, ainsi que l'intérêt et la curiosité pour les langues étrangères et la communication interculturelle.

Les cours de langues étrangères offrent de réelles possibilités d'organisation et d'animation de multiples activités conçues pour développer la capacité créative des élèves. Parmi eux, on peut citer: la communication sur des sujets d'intérêt général, en utilisant des mots et des expressions fréquemment utilisés des problèmes familiaux, l'environnement les relations avec les autres, l'école et le travail, le changement de informations avec les autres et la description des aspects du passé et de la vie quotidienne la capacité d'écrire des messages et d'écrire des lettres, de rédiger un texte avec des énoncés thématiques familial et d'intérêt personnel, être capable de décrire des expériences personnelles et différents événements, expression courante et spontanée dans cette langue en utilisant un langage élaboré, formuler des idées et des opinions personnelles, composer des phrases d'après des schémas donnés, la transformation du discours direct en discours indirect et vice versa.

Une place importante dans le développement du langage et du vocabulaire actif s'est l'utilisation des jeux créatifs oraux-didactiques, ces activités d'apprentissage offrant aux étudiants non seulement la joie et la satisfaction de jouer, mais c'est aussi

une réelle opportunité de développer des compétences d'expression orale et en même temps développer des capacités.

Pour une approche plus complète et convaincante de la formation des élèves et des étudiants en l'esprit du jeu, il va sans dire qu'il doit trouver une applicabilité dans les cours et les activités dans toutes ses formes et nuances spécifiques. Le plus important est de créer une atmosphère ludique tout au long de la leçon, dans laquelle la classe est préfigurée à l'enseignant et à chaque élève dans son ensemble comme un "laboratoire social" authentique. Dans ce "laboratoire", l'enseignant, conquis par le charme de son métier, organise, dirige, guide, évalue l'activité des élèves/étudiants, activité suffisamment intrinsèquement motivée.

Dans un contexte d'approfondissement de l'esprit du jeu et comme processus de maintenance lorsqu'il doit résoudre des tâches didactiques de consolidation ou de systématisation et d'évaluation des connaissances des élèves, l'enseignant utilise avec confiance et les jeux qui ont des règles, par exemple les jeux didactiques (langues étrangères - développement de la parole, de la connaissance de l'environnement, de l'exercice des capacités intellectuelles), ainsi que des capacités ludiques, à travers lesquelles se poursuit la simple détente des élèves après les efforts intellectuels ou physiques soumis aux leçons, affirme H.Barbu.

Les jeux viennent avoir une grande influence dans la formation des principes. Pendant les activités de divertissement, l'effort intellectuel de l'élève est influencé par l'état émotionnel et volontaire de cette manière le désir de se faire remarquer ou de gagner. Souvent, cet effort est lié à des actions motrices. En s'amusant, les élèves ne remarquent pas qu'ils apprennent. L'importance mais aussi les bénéfices didactiques des jeux et des activités ludiques ne sont pas non plus passés inaperçus auprès des professeurs de langues.

Des discussions avec les professeurs de langues, à différents niveaux de leur enseignement persiste la peur de perdre le contrôle du déroulement des cours. Beaucoup d'entre eux considèrent que dans les conditions difficiles du processus scolaire, et ici on parle de surcharger les programmes mais aussi les classes avec un grand nombre d'élèves, les jeux didactiques ne peuvent pas constituer une stratégie pédagogique efficace. C'est une idée fautive. Les jeux de langage, comme tout jeu didactique créatif, sont l'une des stratégies d'entraînement possibles. Lorsqu'elle est appliquée consciemment et de manière appropriée, elle peut être beaucoup plus efficace que les stratégies conventionnelles. Pour y parvenir, il est nécessaire que l'enseignant sache: quelle est la nature des jeux didactiques et créatifs; quelles doivent

être les règles du jeu de langage; quand et dans quel but les jeux de langage sont utilisés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue

Le jeu est l'un des meilleurs moyens de permettre à un enfant, qu'il soit porteur de handicap ou non, de développer son potentiel, de grandir en s'amusant... et d'apprendre ! En quoi le jeu a-t-il une réelle importance pour les apprentissages de tous les enfants ? Quel est son rôle majeur dans la construction d'une société plus juste et plus inclusive ?

Les jeux sont des stratégies heuristiques dans lesquelles les enfants montrent leur intelligence, leur inventivité, leur initiative, leur patience, leur audace et leur courage. Par sa charge émotionnelle, le jeu assure un entraînement plus complet de toute l'activité psychique. Dans le jeu, l'enfant est un véritable acteur et un simple spectateur. Il participe, de tout son être, à l'accomplissement de l'objectif du jeu, réalisant ainsi un apprentissage authentique [5].

Le jeu didactique poursuit un but bien déterminé, il présuppose une situation de jeu, certaines conditions, des règles. Ils sont destinés à placer l'enfant dans le monde de la connaissance, à l'armer de compétences pour qu'il puisse fonctionner avec la parole. A travers le jeu, nous habitons l'enfant à penser de manière autonome, à appliquer les connaissances accumulées de manière préventive dans différentes situations, ils viennent greffer à l'enfant les plus belles qualités intellectuelles, morales et esthétiques [6].

Les jouets et les jeux que nous proposons à nos enfants feront les personnes et les citoyens qu'ils seront demain. Les sensibiliser au handicap bien sûr, et, au-delà, à la différence, à la diversité est primordial pour en faire des adultes ouverts, tolérants et bienveillants.

Bibliographie et sitographie

1. Gaffiot F. Le Gaffiot de Poche. Dictionnaire Latin-Français. Paris: Hachette-livre, 2001. p. 404.
2. Le Robert. Dictionnaire de Français. Paris: EDIF 2000, 2005. p. 237.
3. Cuq J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: Ed jean pencreac'h, 2003. p. 106.
4. Cloutier R., Renaud A. Op, Cit. p. 208.
5. <http://www.didactic.ro/material/57232/pledoarie-pentru-jocul-didactic>
6. <http://digi-book.ro/cartea/2708/jocul-didactic-matematic>

JOCUL DIDACTIC LA LECȚIA DE LIMBA FRANCEZĂ

Galina LAIU

Liceul Teoretic Republican "Aristotel"

*"În arta predării, rolul profesorului este de a transmite cunoștințe,
dar și de a oferi elevilor cheile de acces la alte cunoștințe"*

Galileo

Una dintre marile dileme ale profesorului, la ora actuală, este cum să-și motiveze elevii să învețe, să se implice activ în cadrul orelor și să se intereseze de noțiunile învățate. Care profesor nu a cunoscut o asemenea situație: lecție, la care elevii se plictisesc, urmărind minutele până la sunet ? Un moment oarecum delicat.

Un profesor bun este cel care știe să își adapteze predarea la așteptările elevilor săi, cu condiția, desigur, că materialul să fie însușit. De ce să nu combinăm utilul cu plăcutul, pentru a oferi elevilor un mediu mai favorabil studierii limbii franceze? Cum am putea motiva elevii să fie activi la lecție?

Motivația elevilor ar putea fi condiționată de așa factori ca: tema lecției, activitățile propuse de profesor, de pasiunea pe care acesta o manifestă față de materia predată, precum și de felul de a fi al cadrului didactic. Pentru a avea succes, un profesor de limba franceză trebuie să fie creativ, răbdător, comunicativ și organizat.

Profesorii aplică întotdeauna metode noi pentru a face lecțiile mai dinamice, caută să implice elevii în diverse activități, care au ca scop dezvoltarea competențelor comunicative în situații cât mai autentice. Jocul didactic oferă această oportunitate.

În acest articol îmi propun să prezint numeroase argumente în favoarea jocului didactic, metodă de învățare, în care elementul distractiv este subordonat scopului instructiv, celui de studiere a limbii franceze.

Jocul didactic „desemnează o activitate ludică propriu-zisă, fizică sau mentală, spontană și urmărită prin ea însăși, fără utilitate imediată, generatoare de distracție, de plăcere și de reconfortare” [3].

„Jocul didactic este o activitate cognitivă care asigură o asimilare activă și conștientă a noțiunilor, categoriilor, regulilor” [1].

Jocul didactic este o sursă de plăcere și de motivare, care oferă elevilor o variantă nouă de studiere a limbii franceze. Elevii participă cu interes la activitățile propuse de profesor, deoarece ele le permit „să se joace învățând”[4] și astfel să însușească mai repede cunoștințele. La fel, elevii au posibilitatea de a exersa

competențele lingvistice în situații de comunicare în funcție de vârsta, de nivelul de limbă și de obiectivul didactic urmărit ora de franceză. După părerea didacticienilor „avantajul principal al jocului este faptul că elevul se află în centrul procesului de predare-învățare. Acesta poate să își exprime punctul de vedere, să împărtășească ideile cu colegii, să argumenteze, să pună întrebări, într-un cuvânt să coopereze cu colegii din grup, în vederea realizării obiectivului didactic propus de profesor” [6].

Un alt avantaj al jocului didactic este faptul că în sala de clasă, jocul permite de a sparge gheața” (în interiorul unui grup necomunicativ) sau de a schimba atmosfera după o activitate mai solicitantă. Cu alte cuvinte, jocul ajută la crearea unei lecții dinamice, cu obiective clar definite, încadrate în secvența pedagogică.

Un alt argument ar fi că unii elevi au emoții, se simt jenați, atunci când trebuie să se exprime în fața clasei. Profesorul, implicând elevul într-un joc, poate să-i ofere oportunitatea de a îndepărta timiditatea. Lucrul comunal elevilor, fără prezența permanentă a profesorului, îi dezinhibă pe cei timizi.

De asemenea, prin joc se creează o ambianță favorabilă pentru cooperare, în care fiecare participant caută să se afirme. Astfel activitatea ludică generează o motivare și o autonomie a elevului. Copiii sunt îndemnați să experimenteze în diverse situații de comunicare, să contribuie cu idei proprii pentru a realiza obiectivele jocului dezvoltând, astfel, imaginația, creativitatea și spiritul de echipă. În plus, jocul înseamnă competiție. Dorința de a câștiga oferă o motivație suplimentară elevilor.

Cât privește modalitatea de organizare a jocului, este recomandat să se diversifice formele de activitate ludică și să se propună sarcini individuale, în grupuri mici (de două, trei, patru persoane) sau colective. Acest mod de abordare reduce monotonia la lecție și implică comunicarea între diferite persoane.

Profesorul, organizând clasa pe grupuri, trebuie să implice în activitate fiecare membru al grupului și să-i acorde câte un rol specific.

Întotdeauna, înainte de a iniția un joc didactic, se recomandă ca profesorul să explice mai multe reguli: participanții la joc trebuie să se respecte și să se asculte reciproc, să știe să aprecieze și să accepte remarcile făcute de coechipieri pentru a învăța și a crea împreună. Totodată, profesorul trebuie să țină cont de nivelul lingvistic al elevilor, să le pună la dispoziție cuvinte, expresii, structuri, scriindu-le la tablă sau pe fișe de lucru.

Care este scopul jocului? Ca orice secvență didactică, pentru secvența de joc se formulează unul sau mai multe obiective de învățare clare, cât și competențele puse în aplicare: înțelegere scrisă/orală, producție orală/scrisă, consolidarea vocabularului

și a gramaticii etc. Aceasta este, evident, întrebarea esențială înainte de a începe jocul.

Pentru a încuraja participarea în activitățile propuse, e necesar ca profesorul să creeze un climat afectiv și de încredere în clasă, să încurajeze elevul pentru fiecare încercare, să evite criticile când se fac greșeli, să acorde tuturor ocazia de a spune ceva, să caute situații în care le permit elevilor să se exprime. Ideal este să nu intervenim în timpul în care elevii vorbesc, pentru a face corectări de exprimare sau de pronunțare. Totuși, cele mai frecvente și grave erori trebuie discutate la finele activității.

Pentru a face cât mai plăcută ora de limba franceză, este recomandă de a folosi mai mult metodele informative-participative (conversația, dialogul, demonstrația) și formative-participative (învățarea prin joc, prin cercetarea individuală, prin descoperire). Glumele, cântecele, imaginile, video, dramatizările, sunt foarte apreciate de elevi.

În continuare, voi prezenta mai multe jocuri didactice, pe care le-am aplicat la lecții în clasele de gimnaziu și de liceu, la nivelurile stabilite de către CECRL: A1, A2, B1 [2].

Lotoul (*Le Lotto Bingo*) cu numere sau imagini: La nivelul A1 este aplicat pentru dezvoltarea competenței de înțelegere orale (ascultarea numerelor), fonetică (pronunțarea corectă a sunetelor, a numerelor) și pentru asocierea ideilor (găsirea numărului corect pe card, identificarea imaginii), fără a uita aspectul distractiv și competitiv: primul care și-a completat cardul trebuie să se prezinte și să fie auzit de restul clasei.

Jocurile lexicale (*Les jeux lexicaux*). Această activitate permite elevului să se joace în jurul cuvintelor sau expresiilor pentru a însuși lexicul studiat și a activa resurse lexicale pasive cu ajutorul, jocurilor de cuvinte, cuvintelor încrucișate, rebusuri.

Jocul “Spânzurătoarea” (*Le pendu*). Acest joc permite copiilor să se familiarizeze mai bine cu pronunția literelor alfabetului și să-și amintească cuvintele învățate anterior.

Jocul “*Acrostiche*”. Elevul face acrostihul cuvântului propus de profesor (ex : numele, prenumele) și îl scrie la tablă. Restul clasei îi poate adresa întrebări în baza cuvintelor scrise. Jocul permite învățarea cuvintelor noi și inițierea unui dialog.

Jocul “*Tabu*” presupune ghicirea unui cuvânt de către membrii echipei fără folosirea cuvintelor interzise. Așa că ”*la poste*”, fără a pronunța termenii: *timbres, facteur, lettre, courrier et boîtes aux lettres*. Elevii vor trebui să facă apel la sinonimie.

Jocul « Asocierea logică » (*L'association logique*) constă în asocierea unui cuvânt cu un alt cuvânt cu care are o relație logică. De exemplu: un elev începe prin a spune termenul „iarnă”. Următorul elev a găsit prin asociere cuvântul „zăpadă”. Când legătura este greu perceptibilă între cei doi termeni, restul clasei are dreptul să ceară o justificare pentru alegerea făcută. Toate cuvintele rostite pot fi scrise pe tablă pentru ca ulterior a fi clasificate sau reutilizate ca parte a unei produceri scrise (alcătuirea propozițiilor lungi, a unui eseu) sau a unei prezentări orale.

Jocul « Bulgărul de zăpadă » (*Boule de neige*) este o activitate distractivă, asemănătoare jocului de asociere logică. Un elev începe o poveste cu orice propoziție, așa că „A fost odată ...”. Următorul elev, după ce a avut grijă să repete propozițiile anterioare, trebuie să completeze restul poveștii cu propoziția sa. Această activitate creativă, pe lângă dezvoltarea imaginației, este un exercițiu util pentru dezvoltarea memoriei. Respectivul joc oferă elevului posibilitatea de a aplica în comunicare anumite structuri gramaticale (*Passé Composé, Imparfait, les adverbess, adjectifs*) în funcție de obiectivele propuse.

Brainstorming-ul, metodă ce constă în formularea a cât mai multe idei legate de o temă dată. Această metodă prezintă mai multe avantaje: toți elevii participă în mod activ, își dezvoltă capacitatea de a le analiza și de a lua decizii, își exprimă personalitatea, își dezvoltă creativitatea. Profesorul trebuie să încurajeze exprimarea ideilor, să nu permită inhibarea unor elevi, să stimuleze explozia de idei, să motiveze învățarea elevilor începând o lecție nouă cu un brainstorming în baza imaginilor, vocabularului propus.

Jocul- ghicitoare “Cine sunt ?” (*Jeu de devinettes “Qui suis-je ?”*). Pentru acest joc, fiecare participant scrie pe o hârtie numele unui personaj cunoscut (actor, cântăreț, un personaj fictiv). Odată finalizat acest pas, fiecare participant la joc își atribuie colegului vecin această etichetă pe care este scris numele persoanei fără să-i arate numele. Eticheta rămâne pe frunte, astfel încât întreaga clasă să o poată vedea. Apoi, jucătorul va trebui să adreseze colegilor câte o întrebare pentru a descoperi identitatea sa. Aceștes din urmă vor răspunde prin “da” sau “nu”.

Jocul “Domino” “*Le domino*”. Timp de cinci minute, fiecare elev pune întrebări vecinului din stânga, despre viață, despre pasiunile și preferințele acestuia, etc... Apoi, cel care tocmai a întrebat, răspunde întrebărilor vecinului său din dreapta, cu referire la aceleași subiecte. Când toată lumea a răspuns la întrebări, fiecare îi prezintă grupului, vecinul din stânga sa. Avantajul acestei formule de joc este că, copilul va vorbi mult mai ușor despre colegul său decât despre sine însuși.

Jocurile didactice prezentate se potrivesc mai bine pentru elevii la nivelele A1, A2. Pentru a ridica gradul de dificultate, profesorul poate propune situații sau reguli în funcție de obiectivele didactice propuse și de cunoștințele lingvistice ale elevilor. Orice joc poate fi variabil și adaptat obiectivelor didactice, fiecărui profesor rămânându-i sarcina de a găsi formula cea mai potrivită.

Este evident că nu putem învăța totul prin joc. Acesta trebuie să reprezinte o motivație suplimentară, un “plus” în calea studiului unei limbi străine, o ocazie de a pune în practică, într-un mod cât mai agreabil de către elev, ceea ce el a învățat într-un alt context, un pretext pentru a merge mai departe sau pentru a aborda o nouă disciplină, o nouă temă.

Bibliografie

1. Beldescu G. Ortografia în școală. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
2. CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES: APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques, 2002.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980.
4. Dragomir M. Puncte de vedere privind predarea-învățarea limbii franceze ca limbă străină. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001.
5. Silva H. Le jeu en classe de langue. Paris: CLE International, Collection techniques de classe, 2008.
6. Weiss F. Jouer, communiquer, apprendre. Paris: Hachette, 2002.

Sitografie

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/adri/documents/Le_jeu_en_classe_de_FLE.pdf
http://www.academia.edu/6611656/Jocul_didactic_si_rolul_lui_formativ
<https://lewebpedagogique.com/ressources-fle/jeux-fle/>
<https://flippizz.com/12-jeux-pour-la-classe-de-fle-sans-materiel/>
<http://fleuh.fr/enseignants/quelques-idees-de-jeux-pour-la-classe-de-fle/>
<https://leszexpertsfle.com/tag/jeu/>

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORAL EN CLASSE FLE

Ina LISNIC

College polytechnique de Bałți

Apprendre une langue, c'est se créer de formidables opportunités sociales, culturelles et professionnelles.

L'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les étudiants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Si les programmes du primaire et du collège accordent une place importante à l'oral, au lycée l'écriture est privilégiée. Actuellement, les apprenants trouvent beaucoup de difficultés à s'exprimer oralement en français, notamment ceux qui font leurs études dans des lycées professionnels.

Quand on apprend une langue, le plus difficile est de se sentir à l'aise pour parler. L'expression orale semble être la compétence la plus difficile à maîtriser. Cela prend du temps pour bien parler. C'est souvent une source de frustration ou même de blocage.

Les étudiants disent souvent :

- *Je comprends tout ce qu'on me dit mais je n'arrive pas à parler*
- *Quand je parle français, je me sens ridicule*
- *Je suis stressé quand je dois parler en français*
- *J'ai peur de parler car que je fais plein de fautes, etc.*

C'est pourquoi l'article expose, d'abord, les lacunes empêchant l'amélioration de l'oral et ensuite propose une remédiation convenable à ce problème. Le choix du sujet est dû aux réflexions sur les conditions d'apprentissage du FLE et le désir d'apporter une modeste collaboration dans la recherche des réponses adéquates aux questions suivantes:

- Comment enseigner l'oral? Comment organiser cet enseignement (types d'activités)? Selon quelle progression?
- Comment envisager les rapports entre oral et écrit dans l'enseignement sans ruptures entre ces deux modalités de la langue?
- Comment prendre en compte les caractéristiques de différents contextes d'enseignement et des niveaux différenciés des élèves?

Le Curriculum National stipule qu'avant la fin du cursus scolaire, les élèves doivent avoir une maîtrise de la langue française qui leur permettra, entre autres:

- D'utiliser des structures phonologiques spécifiques à la langue française pour transmettre les messages habituels d'une manière claire et cohérente.
- D'utiliser le vocabulaire approprié pour formuler des messages clairs et cohérents.

A partir de l'évaluation du niveau de performances cognitives des élèves de la première année d'études et des compétences communicatives en français, on a identifié des lacunes et notamment à l'oral en français au niveau de la grammaire, de la syntaxe, de la phonétique, de la conjugaison, de l'orthographe, du vocabulaire.

Pratiquer l'oral français avec un natif est certainement le meilleur moyen pour s'appropriier l'idiome au niveau des règles d'usage et des règles d'emploi du point de vue socioculturel et pragmatique. Échanger à l'oral dans la durée avec un natif permet d'améliorer la compréhension et surtout la production orale.

Les conditions d'aujourd'hui favorisent les échanges langagiers en langue étrangère entre personnes se trouvant dans différents lieux géographiques. Le développement spectaculaire de technologies permet de pratiquer la langue en temps réel et en face à face.

Pour les raisons exposées j'ai proposé un projet à long terme aux membres de l'équipe de « Solidarité Laïque ». L'association mène chaque année un projet d'échanges entre enseignants français et moldaves : stage linguistique et culturel pour les professeurs moldaves et interventions en classes des professeurs français.

Le projet a été conçu pour développer les compétences communicatives, ce qui permettra à l'étudiant d'effectuer les tâches et les activités nécessaires pour participer efficacement aux actes de communication.

Groupe cible: Un groupe de 9 étudiants de la première année d'études, Collège Polytechnique de Bălți, (Xème classe), niveau B1. Activités hors cours.

L'objectif de base est de suivre les principes du CECRL selon les descripteurs du niveau B1. Un accent particulier est mis sur la capacité de comprendre la fonction communicative du langage et sa valeur dans son ensemble, basé sur la maîtrise de la langue française, utilisant des situations pertinentes pour les étudiants.

Le plan d'action est basé sur les éléments suivants:

- susciter l'intérêt pour l'apprentissage de la langue française;
- stimuler ou organiser des événements et des activités, basés sur l'utilisation active de la langue française comme moyen de communication;
- choisir des sujets thématiques en fonction de l'âge, des préférences et des intérêts de l'étudiant du 21ème siècle;
- créer un climat académique favorable à l'apprentissage de la langue française;

- trouver un partenariat efficace avec des partenaires stratégiques locaux et internationaux qui favorisent l'étude de la langue française.

Pour être couronnée de succès, l'interaction langagière repose donc sur les principes de coopération et collaboration réciproques.

Ainsi on a décidé de suivre des objectifs spécifiques pour chaque activité:

- Présenter en français sa ville et son école en utilisant le vocabulaire et les structures grammaticales appropriés à la situation de communication;
- Formuler des questions et des réponses en français;
- Exprimer en français des vœux et des souhaits de réussite, de bonne santé, de bonheur etc.;
- Exprimer son opinion en français concernant un sujet proposé (voyages, famille, vie scolaire, mode sain de vie, culture, littérature, médias);
- Formuler des messages courts et cohérents à partir d'une vidéo, d'une image, d'une chanson etc.;
- Enchaîner des idées de façon logique en les illustrant avec des exemples concrets;
- Produire un énoncé oral compréhensible et adapté à la situation.

Séance en visio avec les élèves de Mme Ina Lisnic (Bălți) : Présentation et questions sur nos goûts, nos habitudes et nos loisirs. Un agréable moment !
On se revoit en janvier 2021 pour une nouvelle séance !



26 9 commentaires • 3 partages

J'aime Commenter Partager

 **Moldova France - Francophonie et Solidarité**

 **Moldova France - Francophonie et Solidarité** ***
6 h • 🌐

Ce 26 janvier, nouvelle séance en visio avec des élèves de Mme Ina Lisnic (Bălți) qui nous ont parlé de leur famille. Le lien ci-dessous met à votre disposition les documents pédagogiques utilisés et même des exercices complémentaires de notre site Ressources MoldovaFrance (H5P) !
N'hésitez pas à partager !
<https://moldovafrance.fr/wordpress/h5p/wp-content/uploads/sites/3/2021/01/Ressources-Pedagogiques-Famille.pdf>



Nous n'en sommes qu'au début du projet, avec des échanges en ligne une fois par mois et nous avons travaillé sur quatre objectifs. Les élèves ont élaboré une présentation vidéo de la ville et du Collège Polytechnique (octobre 2020) et des Cartes postales vidéo « Vœux de Noël » (décembre 2020) [7].

Ces vidéos ont été présentées aux membres de l'équipe « Solidarité Laïque ». Après le visionnage les membres ont identifié les lacunes en ce qui concerne la production orale et ont décidé de mettre en place des activités qui permettraient de les combler.

Des échanges en ligne ont été organisés en novembre et 2020 et en janvier 2021 pour travailler la formulation des questions et des réponses appropriées au contexte et pour discuter sur la famille en utilisant les collages faits par les élèves à l'avance et les fiches pédagogiques proposées par les intervenants français [6].

Conclusion

Enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer, chez l'apprenant, l'habileté de communication. Mais cet enseignement doit être bien élaboré afin d'avoir des apprenants qui communiquent correctement dans la langue française. L'enseignement de l'oral en classe FLE se présente comme une tâche difficile mais il incite, en même temps, à la recherche de différentes techniques et méthodes appropriées aux besoins des étudiants, afin de développer leurs compétences de communication orale en français. Les échanges à long terme avec des natifs sont prioritaires, à notre avis, pour le développement de la production orale en classe FLE, vu le potentiel des technologies nouvelles.

Ainsi, nous espérons qu'une communication dans la durée, comme c'est le cas, permettra d'établir un climat de confiance avec les intervenants natifs qui serait de nature à effacer un peu cette peur de parler que l'on ressent bien chez les élèves et que le projet présenté permettra aux apprenants de communiquer oralement en français et d'interagir ou d'entretenir des conversations avec des locuteurs natifs et, ainsi, d'accéder à une autre culture.

Bibliowebografie

1. Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018). Source: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

2. Coste D. & Lehman D. Langues et curriculum. Contenus programmes et parcours. Études de linguistique appliquée 98, 1995. Source: https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6593
3. Curriculum Național la Limba Străină pentru clasele a X-a, a XII-a. Chișinău, 2019.
4. Ghid de implemenare a Curriculumului Național la Limba Străină pentru clasele a X-a a XII-a. Chișinău, 2019.
5. Roulet E. Langue maternelle et langue seconde. Vers une pédagogie intégrée. Paris: Col. L.A.L, Hatier, 1980. <https://www.utpjournals.press/doi/pdf/10.3138/cmlr.38.2.374>
6. https://moldovafrance.fr/wordpress/h5p/wp-content/uploads/sites/3/2021/01/Ressources-Pedagogiques-Famille.pdf?fbclid=IwAR07IqO4TBYgQx2OhiOUB_hu4UBG9kVwpq0HDRvPG1bv8PpKgW9O_6nYRF0
7. <https://drive.google.com/file/d/1IwIFxQpGdSRuBzk94irgz8JFr7zLthbh/view?usp=sharing>
8. <https://drive.google.com/file/d/1B2aoFpc3yXH-SJCqBJS2GqbJzymDtDEp/view?usp=sharing>
9. <https://drive.google.com/file/d/16hdXb-rHYaGIAEjZiBqjQmbZ-Ww5hHsU/view?usp=sharing>
10. <https://drive.google.com/file/d/1NjH9kNYxwWkgDWOOnNs8GHUUVA6dWX8CO/view?usp=sharing>
11. <https://drive.google.com/file/d/1LiFtoWuK41oanBFWcBKxKYUFpC4b2k-1/view?usp=sharing>

L'EFFET PERFORMATIF DE L'APPRENTISSAGE AUTODIRIGÉ

Nina MOGILDEA

degré didactique II

L.T. „Mihai Eminescu” or. Chişinău

L'effet performatif de l'apprentissage autodirigé présente une motivation pour les enjeux de l'autonomie, liés aux représentations des apprenants et aux tâches de l'enseignant qui joue le rôle du conseiller dans la motivation de l'apprenant qui est fondamental.

La vie change, c'est important de faire face! Il faut galoper et apprendre à apprendre, à trouver, à organiser le temps, c'est à dire de s'auto-diriger.

L'apprentissage autodirigé c'est la liberté, mais cela implique de la responsabilité.

Selon Merriam et Caffarella, issu de la philosophie humaniste: «les racines de la pensée humaniste ne sont pas récentes» [3].

L'humanisme est généralement associé à la liberté et à l'autonomie avec l'idée selon laquelle l'humain est capable de faire des choix signifiants. La philosophie humaniste souligne donc l'importance et la spécificité de besoins humains, renforce l'idée selon laquelle le propos de l'éducation est de développer l'autonomie de la personne et de développer ses habilités émotives [1].

Le développement de l'autonomie chez les apprenants est primordial dans l'apprentissages des langues. Le terme autonomie peut être défini comme une *capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Ce qui est crucial chez les apprenants pour développement de l'autonomie, c'est l'attitude.*

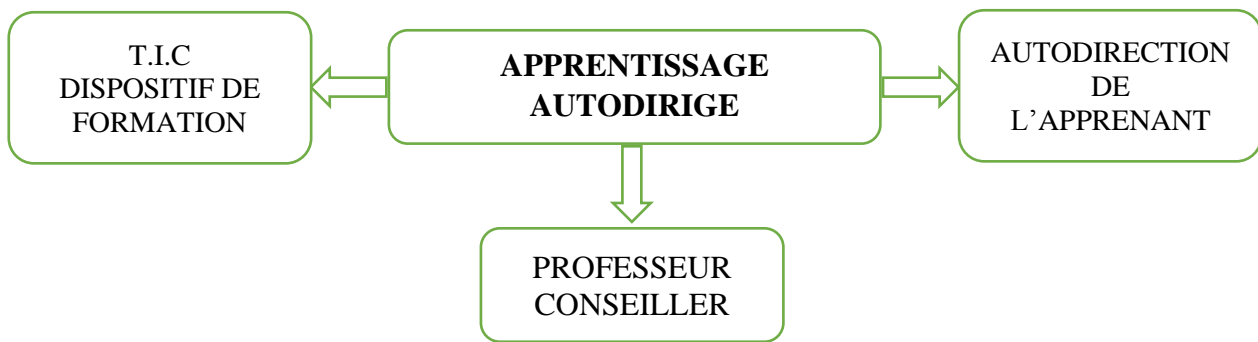
L'apprentissage autodirigé est synonyme avec *auto-apprentissage, auto-formation, apprentissage autonome* mais aussi *l'apprentissage à distance et en ligne.*

L'apprentissage à distance représente à présent une possibilité d'apprendre n'importe où , n'importe quand, ayant la possibilité de s'auto-organiser.

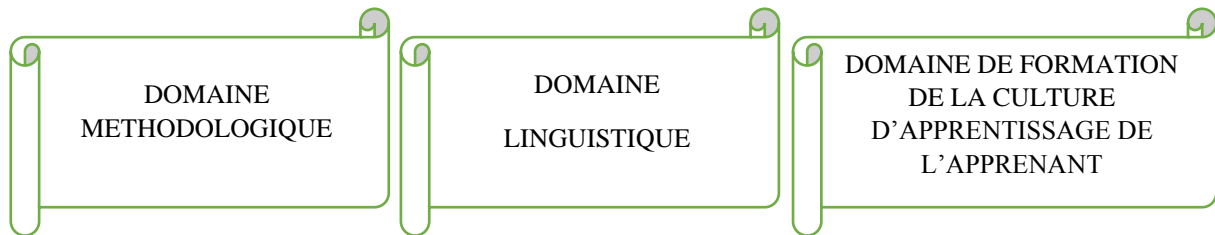
Les travaux sur la formation à distance se sont principalement centrés sur les dispositifs et notamment sur leurs aspects organisationnels et technologiques.

Alors on met en synergie le fondement theorique de l'apprentissage avec les T.I.C.

Les situations d'apprentissage sont structurées conjointement par l'apprenant et par les agents éducatifs dans le cadre d'une négociation entre les deux parties; elle corespond à une démarche de co-structuration de ces situations d'apprentissage à partir de liberté de choix négociée.



La formation de l'apprenant comporte 3 domaines:



Le premier domaine de la formation est le domaine proprement méthodologique. L'apprenant doit apprendre à se définir un objectif; apprendre également à sélectionner des supports et à déterminer les techniques d'utilisation de ces supports, secteur dans lequel sa responsabilité est grande dans la mesure où les supports techniques sont en liaison étroite avec le genre d'apprenant qu'il sait bien faire, ce qu'il aime faire, ce qui est utile et efficace pour lui.

Le domaine linguistique - il est nécessaire qu'il développe et modifie éventuellement sa conscience langagières.

Le troisième domaine de formation est celui de la culture d'apprentissage de l'apprenant, ou on doit analyser les représentations qui constituent sa culture d'apprentissage. Ce troisième domaine est beaucoup plus délicat que les deux précédants: la culture d'apprentissage acquise intuitivement, inconsciemment reste inexplicite pour l'apprenant et donc beaucoup plus difficile a réexaminer.

Les T.I.C sont en synergie avec l'apprentissage autodirigé en donnant l'accès aux différents plateformes avec une multitudes de matérielles.

Par exemple, on peut utiliser: Wardwall, LearningAps, Live worksheets, Nearpod, Isslcolective, Waklet.

Les conditions nécessaires au développement de l'autonomie sont:

la motivation et l'attitude de l'apprenant. *Vouloir-apprendre* et *pouvoir apprendre* sont en interaction dans un contexte académique donné, ce qui signifie qu'en fonction du contexte on peut observer un écart plus ou moins grand, entre ce que l'apprenant voudrait faire et ce qu'il devrait faire réellement. L'élève a besoin de croire en ses capacités, de se persevoir lui-même comme compétent face aux tâches qui lui sont demandés.[Viau,1994,p.397]

Le rôle du professeur est de médiateur. Il doit motiver, il doit pouvoir garantir la sécurité psychologique et la liberté intellectuelle de l'apprenant. Dans l'apprentissage des langues le rôle du conseiller dans la motivation de l'apprenant est fondamental.

L'apprentissage des langues est l'affaire de toute une vie, que ce soit un contexte scolaire ou extrascolaire. Les apprenants sont fréquemment amenés à se préparer à la communication interculturelle et intralinguistique en autonomie à prendre avantage en charge leur apprentissage.

L'intégration des TIC dans la didactique des langues étrangères nous offre aujourd'hui la possibilité de mettre en place une diapositive d'apprentissage où les apprenants travailleront individuellement en prenant en charge leur apprentissage. Ce qui souligne la relation étroite entre théorie d'apprentissage et intégration des TIC.

Un résultat évident est que le système d'enseignement a changé. Certains résultats renvoient à l'émergence de nouveau rôle d'apprenant, d'enseignant et de nouveaux environnements d'apprentissage pour apprendre autrement. L'usage de TIC a comme potentiel de soutenir une pédagogie de relation et de collaboration pour amener des modifications des représentations.

Bibliographie

1. Barbot M. Et Camatari G. Autonomie apprentissage. L'innovation dans la formation. Paris: AUF, 1999.
2. Bertochini P. Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant le Français dans le monde. 1997.
3. Merriam S.B et Caffarella. Le style d'apprentissage autodirigé. 1991.
4. Viau R. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles de Boek, 1994.

**LA VIDEO – LE SUPPORT AUTHENTIQUE
DECLENCHEUREN CLASSE DE FLE**

Natalia RIȘCANU

Lycée Prometeu-Prim

Le processus de l'enseignement du français langue étrangère impose l'enseignant à s'interroger sur les mécanismes de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère, ainsi que sur les moyens pratiques et pédagogiques qui peuvent être mis en place afin d'optimiser cet apprentissage.

La notion de l'apprentissage trouve ses fondements et ses théories dans les domaines de la psychologie cognitive du langage, de la mémoire, de la linguistique et de la méthodologie. C'est par une combinaison avisée de tous ces facteurs que l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère soit possible. Acquérir/apprendre une langue veut dire en acquérir d'abord une compétence de communication qui implique en soi-même l'acquisition des compétences linguistiques, sociolinguistiques, et pragmatiques avec la prise en compte du contexte situationnel.

D'après Wilkins il faut concentrer l'attention sur l'acquisition d'une compétence réceptive, une importante caractéristique des matériaux conçus pour développer cette compétence est leur authenticité. Or, l'authenticité ne relève pas uniquement du niveau formel de l'énoncé, mais aussi du niveau contextuel : les conditions dans lesquelles il a été produit, ses objectifs, son public cible [1, p. 56]. Dans cet ordre d'idées, il faut garder à l'esprit l'ensemble des transformations qu'un document authentique peut subir au moment où il est utilisé à des fins didactiques en classe de FLE.

La variété des documents authentiques offre à l'enseignant la possibilité de les exploiter largement et d'apporter une authenticité francophone dans la classe de FLE. La vidéo est un support privilégié qui contient des éléments extralinguistiques qui encadrent le contexte de communication. Ainsi, il existe différents motifs qui poussent les enseignants à utiliser la vidéo:

- Augmente l'effet sonore et visuel de la langue en contexte;
- Rend les activités plus ludiques et divertissantes;
- Excite la motivation et l'intérêt;
- Travaille le langage non verbal;
- Développe la compréhension;

- Etablit une connexion avec la culture des apprenants;
- Transpose en contexte certains éléments linguistiques;
- Introduit la situation de communication authentique en classe.

Proposer un matériel vidéo comme document déclencheur c'est sensibiliser les apprenants au thème qui sera abordé. L'enseignant prendra soin de sélectionner des documents vidéo courts, des courts-métrages ou des publicités.

La vidéo permet également le développement de la compétence interculturelle. C'est en effet un support riche en informations socioculturelles (gestes, panneaux/affiches/enseignes, vêtements/uniformes, mobilier urbain, architecture, ...). Ces informations peuvent inciter les apprenants à comparer ces images, ces repères culturels avec leurs propres cadres de vie. Aussi, la vidéo peut avoir la fonction d'un document déclencheur pour travailler la production et l'interaction orale ou même la production écrite. Par exemple, un documentaire ou un reportage sur un sujet polémique incitera les apprenants à exprimer leur opinion lors d'une production orale ou écrite argumentée ; un micro-trottoir pourra donner lieu à la réalisation d'un même type de production dont on reprendra les étapes et les formulations.

Proposer un document vidéo à ses apprenants, suppose un travail assidu de la part de l'enseignant qui doit, tout au long du processus de l'activité didactique, définir des objectifs généraux ou spécifiques qui vont précéder le matériel proposé, comme par exemple:

- Faire l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit;
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques filmés;
- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses;
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser;
- Permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo [2, p. 1].

On peut identifier trois fonctions principales du document vidéo, en classe de FLE:

- *Illustrative*: L'image animée permet de montrer les mimiques, les gestes ainsi que le contenu linguistique dans un décor social identifiable.
- *Déclencheur*: Le document vidéo incite à analyser plus profondément, à développer le contenu; l'image occupe la fonction de médiateur de sens.

- *Moteur*: Son impact sur les téléspectateurs invite à développer d'autres activités sur le même thème [3, p.11].

Le choix et la didactisation du document authentique soulève de nombreuses questions. Il est à retenir l'opinion de Jean-Michel Ducrot qui considère que : « Toute vidéo peut être utilisée, étant entendu que ce n'est pas tant le degré de difficulté linguistique du document qui compte que la complexité de la tâche que l'on demande à l'apprenant lors du visionnement de la séquence » [2, p. 1]. Ainsi, il est nettement clair que le choix du document vidéo dépend des tâches d'instruction qu'on proposera aux apprenants.

Un document vidéo est considéré exploitable s'il se prête à différentes grilles ou fiches d'analyse didactique. Mais quels seront les démarches didactiques dans l'exploitation des documents vidéo? Les sources de spécialité proposent quelques étapes pédagogiques à suivre:

- Activités pédagogiques avant de visionner une séquence (faire un remue – méninges sur le sujet abordé; élaborer une liste d'affirmations qui semblent vraies, dresser une liste de termes associés au thème de la séquence);

- Pendant le visionnement (relever les indicateurs visuels – lieu, temps, catégorie sociale etc., identifier certains mots, cocher des affirmations dans une liste, QCM, souligner des chiffres, des adjectifs, dresser une liste des mots entendus, reconstituer une séquence du dialogue dont les répliques ont été mélangées etc.)

- Après un visionnement sans le son (créer un commentaire pour accompagner les images)

- Après un visionnement avec le son (répondre aux questions proposées, faire un sondage sur le thème illustré, remplir un tableau avec les renseignements donnés, donner son opinion sur le sujet abordé et pouvoir l'argumenter, jeu de rôle etc.)

- Après un visionnement interrompu (imaginer la fin, comparer les fins possibles et justifier les différentes versions, imaginer le début etc.)

On peut retrouver de multiples fiches pédagogiques sur un même document vidéo. Dans ce sens le site « Apprendre et enseigner avec TV5Monde » est à la portée de tous les enseignants du français. Actualité, culture, développement durable, éducation aux médias, langue et francophonie etc. sont des thèmes à travailler en classe, afin de découvrir les fiches pédagogiques pour enseigner en vidéo. En même temps « 7 jours sur la planète – You Tube » offre des vidéos qui nous permettent de vivre une expérience pédagogique avec le média et le numérique dans des situations de communication réelles, riches et variées.

Exploiter le document vidéo en classe de FLE comme document déclencheur, c'est apporter de l'authenticité française, car l'interprétation des images et des sons mobilise des compétences langagières chez les apprenants et leur suscite l'imagination et l'émotion.

En plus, on croit bien que l'essentiel c'est de pouvoir transmettre avec enthousiasme et passion les connaissances en matière de langue, pour encourager l'intérêt des apprenants et les inciter à participer en classe. Or, l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignant de FLE consiste à transmettre des savoir-faire oraux et communicatifs et de mettre en pratique l'oral en français en utilisant les moyens techniques et les outils didactiques spécifiques.

Références

1. de Carlo M. L'interculturel. CLE International, 1998. 126 p.
2. Ducrot J.-M. Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère, in Synergies France, Centre de documentation pédagogique, Alep, Syrie, 2005. http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf
3. La vidéo en classe de FLE: vers un développement de la compétence communicative.
4. <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>
5. L'enseignement de la langue française FLE.
6. <https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/cmd/lle/fra1/index>
7. Bertocchini P., Edvige C. Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. CLE International, 2008, 271 p.
8. Cuq J.-P. Dictionnaire du Français Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé International, 2003.

**FORMATION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE EN FRANCAIS
CHEZ LES ELEVES DANS LE CADRE DE L'ETUDE INDIVIDUELLE**

Ludmila TOMULESCU

CEITI, Chişinău

Dans le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation sont appliquées diverses stratégies, techniques et méthodes conçues pour développer des compétences spécifiques, des compétences professionnelles, des compétences de communication adaptées à la réalité. Leur combinaison harmonieuse lors de l'étude individuelle nous aide à atteindre les résultats souhaités qui sont en corrélation avec la vie réelle et offre la possibilité d'une formation différenciée et individualisée des élèves.

Ainsi, *le but principal* de l'étude individuelle guidée par l'enseignant aux cours des langues étrangères d'affaires est d'identifier les méthodes d'enseignement efficaces, qui pourraient être utilisées dans les langues étrangères d'affaires et faciliteraient le développement des compétences nécessaires au jeune spécialiste, dont la principale serait celle communicative en soutenant le processus d'apprentissage actif et indépendant. Le choix de ces méthodes n'est pas accidentel, mais dicté par une série d'aspects tels que: les circonstances dans lesquelles les tâches sont exécutées; les traits caractéristiques et psychologiques des élèves et le résultat possible; le critère d'âge et le temps dont disposent les étudiants en dehors des cours. Aux cours des langues étrangères, de la multitude de méthodes interactives, on a privilégié *l'étude de cas, le projet (apprentissage par projet) et le portfolio*-les méthodes qui sont largement appliquées dans d'autres disciplines de la culture générale et spécialisée, où les élèves connaissent déjà les règles et les conditions de leur réalisation. En plus, dans le contexte actuel elles peuvent être utilisées et d'une manière digitale.

L'étude de cas - cette méthode issue de sa spécificité, de la tendance à aborder l'apprentissage à la vie réelle, partant du principe que là où il y a une certaine similitude entre les situations d'apprentissage et celles de la vie, l'apprentissage devient beaucoup plus attractif et efficace. Le point de départ étant une situation concrète détachée de la vie réelle, avec les problèmes qui en découlent, pour laquelle une solution est nécessaire, l'élève étant placé dans une situation de dilemme, il doit utiliser ses connaissances et ses compétences. La sélection des études de cas a été faite en tenant compte des contenus fournis par le cursus de l'unité de cours "*Les services administratifs et de secrétariat*", les spécificités du sujet abordé pendant les

heures de contact direct; l'actualité de la question en discussion et sa valeur pour le domaine donné; les connaissances et les compétences des étudiants qu'ils possèdent actuellement; des aptitudes et compétences qui seront développées. L'activité s'est déroulée en groupes de travail et individuellement.

Chaque groupe recevant le même cas trouverait la bonne solution. Ainsi, ils se sont réunis séparément, ont délégué les tâches appropriées, consulté les informations et les sources nécessaires, discuté, préparé plusieurs solutions, choisi les meilleures solutions avec les arguments nécessaires et présenté le cas et la solution en public. Lorsqu'un groupe a présenté sa solution et ses arguments, les autres groupes ont été attentifs et appréciés: la performance, l'efficacité de la solution, la performance des arguments, leur présentation correcte dans une langue étrangère. Après les présentations, le meilleur groupe a été apprécié d'un commun accord, qui a réussi à trouver les solutions les plus avantageuses à la situation, à formuler clairement les arguments et à les présenter de manière appropriée aux collègues. Cela a permis aux étudiants d'observer comment ils travaillaient dans le groupe de travail, d'analyser les solutions et les arguments, de s'autoévaluer et d'apprécier la performance des autres collègues, de développer des compétences de pensée critique, d'analyse, de synthèse, de déduction et de comparaison.

*L'étude de cas pour chaque étudiant. (Exemple: MM. Oison et Bertret ont décidé de s'associer. Ils ont choisi de construire une société anonyme. **Est-ce possible?** etc.)* On a proposé à chaque élève une étude de cas distincte, qu'il étudierait, analyserait et trouverait indépendamment de bonnes solutions. Dans le cas de la résolution des études de cas, les étudiants ont obligatoirement utilisé pour l'argumentation des solutions de différentes sources bibliographiques, actes normatifs et cas similaires issus de la pratique.

La présentation du cas et la solution se sont déroulées de deux manières:

- 1) présentée à toute la classe, comme dans les variantes ci-dessus,
- 2) présentée uniquement à l'enseignant, sous forme écrite, pour être analysé et évalué.

De l'observation, on peut déduire *les conclusions suivantes*:

✓ l'application de l'étude de cas a une efficacité plus élevée en une année supérieure de l'étude, car les élèves ont plus d'informations sur les disciplines spécialisées, ils sont familiarisés avec plusieurs méthodes de résolution des situations d'apprentissage, ils ont le langage spécialisé nécessaire, ce qui leur permet de formuler plus clairement et de manière plus concise les solutions, leurs propres opinions et arguments.

✓ l'utilisation de cette méthode, offre la possibilité de tracer des tangentes et des connexions avec d'autres disciplines, soit spécialisées (assistance managériale et secrétariat, éthique des fonctionnaires, etc.), soit de culture générale, développant des compétences interdisciplinaires.

✓ mener à bien de telles activités, forme systématiquement toutes les connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires au développement des compétences clés dont chaque individu a besoin pour son développement personnel, pour une citoyenneté active, pour un emploi telles que: compétences en communication, réflexion critique, esprit d'équipe, tolérance et entraide, créativité.

✓ l'application de la méthode offre aux étudiants l'opportunité de faire face à des problèmes réels, tirés de la vie réelle et personnelle et de développer des solutions, d'agir selon leur propre style d'apprentissage, ce qui les aide à atteindre des performances, à développer de nouvelles compétences nécessaires pour un emploi ultérieur.

Lors de l'application de l'étude de cas, on a identifié *certaines avantages*:

a) elle assure une approche efficace du processus d'apprentissage, de la vie quotidienne, de la réalité, de la pratique;

b) développe chez les étudiants des capacités d'analyse, d'interprétation ; d'utilisation du langage spécifique et d'évaluation de certaines situations de recherche et leur transposition adéquate dans les situations quotidiennes;

c) les étudiants sont formés à l'examen des compétences, à l'évaluation des différentes stratégies de solutions optimales et à les représenter auprès du public, sans crainte, ni embarras pour les solutions et opinions abordées, ce qui contribue grandement au développement de la confiance en soi, de l'image de soi et de s'exprimer facilement dans une langue étrangère d'affaires, ainsi développant la compétence communicative, compétence-clé prévue à développer chez nos disciples.

L'étude de cas favorise pleinement le développement des compétences spécifiques, y compris, celle communicative, car les élèves traduisent en situation réelle les connaissances acquises précédemment. L'intérêt et la curiosité pendant ces activités sont maintenus constamment parce que les disciples veulent beaucoup savoir "quel, après tout, est la vérité". En s'engageant dans l'étude indépendante des sources bibliographiques et des actes normatifs nécessaires, les étudiants développent leur réflexion, leur mémoire, leur observation, etc., outre cela, la présentation des solutions développent encore l'imagination, la créativité, les compétences de présentation écrite et verbale, ce qui influence largement l'accroissement de la compétence communicative.

Le projet est une autre méthode d'acquisition de connaissances, de formation des compétences et des capacités intellectuelles, une méthode d'investigation scientifique, vérifiant la capacité de choisir parmi une quantité informationnelle de connaissances au niveau de celles comprises par les élèves.

Elle est une méthode alternative d'évaluation formative et représente une présentation préparée et présentée par un ou plusieurs élèves sur un sujet donné et à l'aide d'une bibliographie prédéterminée. Il offre à l'étudiant la possibilité d'acquérir de nouvelles connaissances, de les sélectionner, de les approfondir théoriquement et pratiquement et de les adapter à son niveau de compréhension. En tant que méthode d'étude individuelle peut être appliquée largement, ce qui permet une appréciation nuancée de l'apprentissage en identifiant les éléments de la performance individuelle de l'étudiant, ce qui à son tour influence l'intérêt et la motivation de l'étudiant à s'impliquer dans l'activité: consulter la bibliographie qui offre à l'étudiant la possibilité de mieux comprendre certaines notions insuffisamment débattues pendant les heures de contact direct. Dans ce cas, l'étudiant est mis en situation de mener une enquête scientifique indépendante, ce qui favorise le développement de ses capacités intellectuelles: analyse, synthèse, argumentation, interprétation et finalement présentation des compétences pratiques: observation, informatique, écriture matériellement accumulée, etc. Lors de la rédaction réussie d'une présentation du projet, *les étapes de son élaboration* sont prises en compte:

- ✓ recueillir l'information;
- ✓ identifier le problème;
- ✓ établir le but du travail;
- ✓ analyser les composants;
- ✓ générer les solutions possibles;
- ✓ faire une liste des contraintes;
- ✓ ordonner des faits;
- ✓ choisir des solutions;
- ✓ analyser, faire la synthèse et évaluer les solutions retenues;
- ✓ fournir et présenter le rapport.

La présentation est faite devant tout le monde étant une étape importante, car elle capitalise l'effort fourni par l'élève: acquisition de nouvelles connaissances, habillement, communication et présentation publique, apport des réponses en cas des questions, estime de soi du travail effectué. L'évaluation du produit final est complétée par une note. Il est important de noter que la liste des sources bibliographiques ne doit pas être énorme, mais aussi accessible tant que possible au

degré de compréhension de tous. L'élève observe, analyse, compare les informations acquises, synthétise les résultats, reflète et interprète les opinions des auteurs respectifs, formule des arguments pour ou contre, dit ses propres visions, opinions. Mais Il y a un risque, lorsque l'élève dans l'espoir de ne pas être identifié, reproduit certains fragments des œuvres, ou plagie entièrement des articles ou des rapports d'Internet. Dans ce cas l'enseignant doit être assez prudent et compétent afin d'exclure toute répétition. Lors de la présentation, il développe des compétences en communication publique, démontre les connaissances acquises et répond aux questions concernant le sujet étudié.

Dans le même temps, dans le processus de présentation du produit, l'élève et développe des qualités oratoires, développe des compétences en communication publique et en contrôle des émotions, ainsi que des qualités pour mesurer et doser le temps accordé à la parole. Bien sûr, comme toute méthode, la présentation marque également certaines *limitations*:

1. De divers obstacles peuvent surgir dans le processus d'évaluation de la présentation, car il ne s'agit pas d'un outil standardisé, qui oblige l'enseignant à formuler correctement les critères d'évaluation, sinon il deviendra subjectif.

2. Lors de la rédaction de la présentation, il existe de nouveau un risque de plagiat. Comme exemple du projet on peut citer: ***La typologie de la communication. Le choix des moyens de communication.***

En résumé, la méthode d'enseignement par projet se prête bien aux cours qui visent à développer le sens de l'engagement et de l'implication, les habiletés de travail individuel et en équipe ; les compétences à la communication et le développement personnel de l'élève.

Le portefeuille ou le portfolio - la spécificité de cette méthode est *qu'elle se présente comme un processus de création et de réflexion essentiel qui génère un apprentissage actif et continu avec des résultats évidents. [1, p.15].* Il est à noter qu'un portfolio appliqué à la classe d'élèves *peut servir à la fois dans l'intérêt de l'élève et dans l'intérêt de l'enseignant.* Le portfolio intégré dans les stratégies d'enseignement est un moyen d'aider l'étudiant «... à acquérir des capacités d'auto-évaluation et d'autoréflexion. De plus, en collectant des œuvres qui démontrent une amélioration au fil du temps, les étudiants acquerront le sentiment de maîtriser un objet d'étude, de progresser et d'être plus fiers de la qualité de leur travail. [2, p.186] En parallèle, les portfolios sont également à l'avantage des enseignants, ils les aident à mieux comprendre les élèves afin de réorganiser leur travail en classe, en l'adaptant aux besoins de leurs élèves. Il est évident que les portfolios peuvent servir à plusieurs

objectifs à la fois: enseignement / apprentissage, mais aussi évaluation [3, p.16]. La conception et l'application de la méthode du portfolio dans l'enseignement préuniversitaire ont exposé *les raisons suivantes*: [4, p.15].

✓ c'est un excellent moyen d'illustrer la performance à travers une variété de résultats, fournissant une description plus riche et plus complète de la compréhension de l'élève des mesures avec une seule note;

✓ fournit rapidement et sans trop d'efforts un résultat important que l'approche traditionnelle néglige - l'amélioration au fil du temps de l'étudiant; condense la progression de l'école à une certaine discipline / cours, dans les délais préalablement convenus (semestre, année scolaire);

✓ Le portfolio d'un élève révèle des modèles de comportement qui ne sont remarqués que lorsque plusieurs exemples et circonstances sont pris en compte.

Plusieurs significations du portefeuille sont connues: a) méthode d'évaluation complexe et non traditionnelle; b) collecte de matériaux sélectionnés par l'étudiant lors d'une période de formation avec un rôle formateur; c) méthode d'évaluation complémentaire.

Le portfolio est une opportunité pour l'auto-évaluation de l'étudiant et la découverte de ses propres talents, capacités et erreurs possibles. Les tâches liées à la connaissance, la rédaction, la préparation et l'achèvement des documents, les poursuites, les descriptions de poste, les dispositions, les décisions, les documents administratifs, les présentations PPT, les enquêtes, etc.

Dans l'application pratique, on a opté pour le portfolio mixte, qui remplit simultanément plusieurs fonctions: apprentissage, présentation et évaluation, dans notre cas étant un portfolio ouvert, ajusté aux spécificités de la discipline, par catégorie d'âge, par des tâches spécifiques.

Les étapes de la méthode du portfolio ont été dictées par les spécificités de la discipline (matière spécialisée), la catégorie d'âge (année IV) et la nécessité de développer des compétences pratiques.

I. étape - formulation du contenu du portfolio.

II. étape - établir les rigueurs de l'accomplissement des tâches.

III. étape - les conditions de réalisation.

IV. étape - critères d'évaluation.

Le processus d'évaluation est assez difficile, car: le contenu adéquat et véridique, la pertinence des informations présentées, l'utilisation d'une terminologie spécialisée, la cohérence et la continuité dans l'expression et la présentation pour chaque élève.

Les avantages de cette méthode sont:

1. c'est un outil flexible, facilement adaptable aux spécificités de la discipline, de la classe et des conditions concrètes de l'activité;
2. permet l'appréciation et l'inclusion dans l'acte d'évaluation de certains produits de l'activité de l'élève, la diversification des connaissances, compétences et capacités exercées;
3. implique plus activement l'élève dans sa propre évaluation et dans la création des matériaux qui le représentent le mieux;
4. l'évaluation devient ainsi motivante et non stressante pour l'étudiant.

Les désavantages du portfolio sont :

- 1) implique des tâches complexes;
- 2) c'est une méthode chronophage (qui demande beaucoup de temps, tant pour l'exécution que pour la présentation, l'évaluation);
- 3) a des difficultés à identifier les critères d'évaluation pertinents;
- 4) il existe un risque de reprise de certains modèles, lettres, documents d'Internet.

En conclusion on constate que le choix par l'enseignant des éléments de la technologie pédagogique et leur inclusion dans une stratégie, dépend de la compétence et de la maîtrise de l'enseignant, de sa capacité à établir le lien fonctionnel entre les aspects objectifs du processus éducatif (dispositions curriculaires, critères sélection des contenus, principes d'organisation méthodique du processus d'enseignement) et aspects subjectifs (conditions réelles de réalisation des activités d'apprentissage, contingent d'étudiants).

Ces méthodes décrites et utilisées par moi dans le cadre de l'étude individuelle ne sont pas une panacée aux problèmes pédagogiques de moment. Pour qu'elles soit efficaces et appréciées par les parties concernées (moi et mes élèves), elles doivent répondre à des objectifs de cours bien définis qui permettront l'intégration et la consolidation des connaissances acquises, ainsi que l'acquisition de connaissances et habiletés nouvelles.

Bibliographie

1. Cerghit I. Metode de învățământ, ediția a IV-a. Iași: Polirom, 2006.
2. Luncanu V. Metode alternative de evaluare. Constanța, 2014.
3. Nastas S. Portofoliul: orientări și perspective. Studia Universitatis Moldaviae, nr. 9, 2013.
4. Nistor M. Metode complementare de evaluare: Portofoliul. Vrancea, 2011.
5. Postică-Goraș V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare – învățare – evaluare. Chișinău, 2008.

LE PROJET, UNE MÉTHODE D'ÉVALUATION ALTERNATIVE

Maria TUREA, professeur de langue française, degrés didactique I

LT „A.Agapie”, v. Pepeni, Sîngerei

La pédagogie de projet est une méthode, qui, comportant parmi ses outils l'analyse de situation, valorise les expériences des apprenants, leur vécu, ainsi que leurs représentations antérieures. De plus, ils ont la possibilité d'agir, en entrant en contact avec des endroits et des personnes en dehors de l'école, c'est-à-dire, de sortir du cadre scolaire et de s'ouvrir vers l'extérieur. L'idée centrale de cette méthode, fondée sur la motivation des apprenants, est que l'élève « actif » se mobilise pour construire son propre savoir, ce qui donne du sens à ses apprentissages.

La pédagogie de projet suscite le travail sur des objectifs de type différents : de maîtrise (cognitifs), de transfert (transversaux) et d'expression (comportements, attitudes, valeurs pédagogiques), qui se développent dans l'action à l'aide d'un enseignant-facilitateur. Sur le plan pratique, à partir de leurs intérêts et de leurs besoins, les apprenants, à l'aide des supports et des ressources tirés de l'environnement, sont invités, dans un temps donné, à réaliser des tâches dans le but d'arriver à une réalisation concrète, une production finale socialisée. L'enseignant propose aux étudiants les sources bibliographiques, il peut organiser avec eux des banques de données afin de développer les compétences en organisation de l'information. La clé du succès d'un projet est d'organiser le groupe d'étudiants. Il serait préférable de permettre aux étudiants de choisir des collègues du groupe de travail et de ne pas leur imposer des collègues pour diverses raisons. Les étudiants devraient disposer de suffisamment de temps pour enquêter et réaliser des projets.

Pendant le projet, l'enseignant doit donner des conseils à des groupes d'élèves, en les encourageant constamment. Il abordera les difficultés rencontrées et aidera les étudiants à mener à bien les projets en temps opportun. La présentation des projets peut également se faire par la méthode "Visite de la galerie". L'enseignant suit le mode de réalisation, la créativité, la précision du produit, les matériaux et moyens utilisés, les résultats obtenus, le degré d'implication des membres du groupe, le mode de présentation. L'enseignant motive les notes attribuées aux élèves.

Avantages de la méthode:

- Il s'agit d'une méthode d'évaluation alternative qui met les élèves en mesure d'agir et de résoudre des tâches en groupe, en autotestant leurs compétences cognitives et pratiques;

- Fournit l'occasion d'analyser dans quelle mesure l'étudiant utilise de manière appropriée les connaissances, les outils et le matériel disponibles pour atteindre les objectifs proposés;
- favorise le développement des compétences de coopération et de communication entre les étudiants;
- Accroître la responsabilité de l'élève envers son propre apprentissage et envers le groupe;
- Les élèves apprennent les uns des autres et chacun se valorise, on stimule la créativité; favorise l'inter-évaluation / l'auto-évaluation et l'inter-apprentissage; facilite le développement de la confiance en soi,

Inconvénients de la méthode:

- La résolution des tâches nécessite plus de temps et de ressources matérielles;
- Facilite les erreurs d'apprentissage;
- Certains membres de la grue n'exécutent pas leurs tâches, les membres du groupe les prenant en charge pour terminer le projet;
- L'enseignant n'évalue pas complètement les résultats.

Dans le cadre de l'approche par compétences, le projet est, en raison de sa complexité, un outil d'évaluation représentatif. Individuellement ou en groupe, le projet passe par une série d'étapes de la conception à l'évaluation. Son application repose sur des changements essentiels concernant le rôle de l'enseignant et des élèves. L'enseignant moderne opte pour l'évaluation à travers le projet grâce à ses objectifs: accroître l'autonomie, la responsabilité, l'initiative et l'activité des élèves, en les plaçant dans un contexte social en dehors de la classe.

Les étapes du projet sont:

La naissance du projet –définir le projet préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini, identifier des intérêts, des disponibilités, préciser les sources de documentation et les conditions de réalisation;

La structuration du projet- il sera indispensable d'affiner le projet, déterminer le contenu des tâches / activités de chaque membre du groupe, répartir le travail entre participants.

La réalisation du projet- C'est la phase de la mise en œuvre du projet, traitement des matériaux, communication avec l'enseignant sur le contenu, réalisation du formulaire final;

L'évaluation du projet- - Il s'agit d'une évaluation à trois niveaux:

• apprentissages • démarche • production finale, Feedback de l'enseignant, des collègues (appréciations, questions, échange d'idées), auto-évaluation.

En pratiquant plusieurs types d'évaluation: diagnostique, formative et sommative le rôle essentiel de l'évaluation dans la pédagogie de projet est de chercher à apprécier les écarts entre ce qui est escompté et ce qui est atteint. Pour Boutinet, l'évaluation consistera à évaluer :

- l'efficacité du projet à travers les objectifs d'action, atteints ou non,
- l'efficience du projet à travers les ressources utilisées et les résultats qu'elles ont permis d'atteindre,
- la cohérence entre les objectifs fixés au départ et les actions réalisées,
- la pertinence entre cette cohérence recherchée et l'environnement du projet (cf. BOUTINET, 1999, p. 266).

Selon Boutinet, « l'évaluation d'un projet ne peut se limiter à l'utilisation d'un seul critère. Elle est toujours multicritériée, respectant en cela la complexité du projet » (BOUTINET, 1999, p. 266).

On utilise différents types d'évaluation : L'évaluation diagnostique : « C'est un bilan des connaissances au début d'action qui nous permet de connaître les acquis, de définir les pré-requis, d'ordonner des objectifs transversaux, de maîtrise et de transfert, d'orienter les enseignants et les élèves, peut être réalisée au début du projet, mais, selon sa durée, elle peut être aussi pratiquée lors de moments clés, intermédiaires, afin de remédier à d'éventuels blocages.

Grâce à l'évaluation formative, l'enseignant vérifie la progression des élèves vers un objectif, découvrir les causes des échecs, faire apparaître les limites de certains résultats, améliorer les stratégies, permet aussi bien à l'apprenant qu'à l'enseignant de réfléchir sur des modifications nécessaires qui pourraient améliorer le niveau de l'apprentissage et de la production. Dans ce type d'évaluation l'erreur est une étape de l'apprentissage et non une faute ou un échec.

L'évaluation sommative est orientée vers le passé et s'intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux. Elle consiste à vérifier au terme du cursus d'apprentissage

De son côté, le CECRL constitue une approche nouvelle de l'utilisation de la langue et des différents types de compétences (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques). Il n'est pas possible de rendre compte de toute la richesse des propositions de ce cadre. Nous nous en tiendrons à quelques aspects qui nous semblent pouvoir être liés à la pédagogie de projet. La pédagogie de projet qui cible des objectifs plus en termes de « savoir-faire » et de « savoir être » qu'en termes de savoirs à proprement parler, même si ceux-ci sont une base indispensable. Le travail

sur projet oblige précisément le professeur à travailler autrement, de renouveler les pratiques d'enseignement et de travailler sur des objectifs interdisciplinaires

Dumas et M. Leblond indiquent trois rôles assumés par l'enseignant dans la réalisation du projet [3, p. 64]: en tant que motivateur - favorise l'emploi, la persévérance et l'implication des élèves dans la résolution d'un problème complexe et concret, significatif pour eux, adapté à leurs capacités; médiateur - résout les conflits cognitifs et sociocognitifs au moyen de questions qui stimulent l'intérêt des élèves à résoudre le problème proposé; guide - tout au long du projet, l'enseignant facilite la mise en place d'un environnement d'apprentissage, assure la connexion entre le projet et le programme d'études C. Reverdy, citant à nouveau J. Proulx, décrit un quatrième rôle pour l'enseignant [10, p. 18]: en tant qu'évaluateur - fournit une rétroaction sur la contribution de chaque élève au projet

Un exemple de bonne pratique est la mise en œuvre d'un projet de la 12e classe sur le thème «La passion du patrimoine». Les sites culturels et naturels français inscrits sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO.

Les produits finaux pour chaque groupe étaient:

Groupe I: album de vues "Les sites culturels français", affiche - années de restauration, fondateurs, lieu, extraits de lectures historiques prises de l'intérieur, (chaque étudiant a eu sa contribution à l'exposition),

Groupe II: prose, affiche - expressions issues de lectures étudiées qui font valoir l'importance des sites culturels et naturels de notre pays dans des lectures étudiées, photos réalisés par les élèves, individuellement et collectivement, représentant le patrimoine moldave qui méritent de figurer sur la liste du patrimoine mondial, compositions.

Groupe III: affiche, bandes dessinées, fragments illustrés, fins de lectures modifiées, histoires illustrées, exposition de livres avec la présentation de chacun, maquettes, dépliants, dossiers thématiques, vidéos, etc.

Groupe IV: rapports, notes de voyage, itinéraire pour des voyages possibles sous le générique donné, puzzles créés par les étudiants, concours "Qui sait -gagne"

La présentation des projets peut également se faire par la méthode "Visite de la galerie". L'enseignant suit le mode de réalisation, la créativité, la précision du produit, les matériaux et moyens utilisés, les résultats obtenus, le degré d'implication des membres du groupe, le mode de présentation.

L'apprentissage par projet prend du temps, ce qui est souvent une source de préoccupation pour de nombreux enseignants qui adoptent ce type d'approche curriculaire. Une unité d'apprentissage basée sur des projets bien conçue doit

clairement définir les connaissances qu'il vaut la peine de prendre le temps de découvrir. En se concentrant sur des idées importantes qui ont une valeur durable au-delà de la salle de classe, les élèves s'impliquent activement et deviennent autonomes dans la prise de décisions et dans la conduite de leurs propres actions - ils pensent et produisent à un niveau supérieur. Afin d'enseigner aux élèves le contrôle, tout en maintenant les normes et la rigueur nécessaires, les projets doivent être planifiés dans les moindres détails. Les étudiants doivent avoir une direction très claire, qui définit les attentes, les responsabilités, les processus et le calendrier des activités.

Bibliografie

1. Bracke A. Activité langagière et pédagogie de projet, 2001.
2. Le Français dans le Monde: Recherches et applications. numéro spécial (juillet), p. 175-187.
3. Brewster C. Radio sentiments. Le Français dans le Monde, no 308 {Callaghan, Australie: University of Newcastle ; fiche pédagogique} 2000.
4. Boutinet J. P. Psychologies des conduites à projets. Paris: PUF, 2014. 126 p.
5. Bulat A. Instruirea prin proiecte. Pro Didactica , nr.1 (107) 2018.
6. Bocoș M. Instruirea interactivă. Cluj-Napoca, 2001.
7. Callo T., Paniș A. Educația centrată pe elev. Ghid metodologic. Ch., 2010.
8. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006.
9. DEX. București: Editura Univers Enciclopedic, 1996.
10. Ionescu M. Managementul clasei. Un pas mai departe. Învățarea bazată pe proiect. București: Editura Humanitas, 2003.
11. <https://eduscoala.ro/resurse/metoda-invatariei-pe-baza-de-proiecte>
12. <https://eduscoala.ro/resurse/metoda-invatariei-pe-baza-de-proiecte>
13. EDICT, revista educației, 8 ianuarie 2018. <https://edict.ro/>

**ENJEUX DU TRAITEMENT DIDACTIQUE DU TEXTE NARRATIF
DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE
Vera ZDRAGUȘ**

Catedra Limbi și Literaturi Străine, UST

Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à dialoguer, échanger ses idées à exprimer ses sentiments, ses opinions, à parler de soi, à agir, réagir et interagir; autrement dit: communiquer. Selon Puren C. «Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aurait quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible» [4, p.372].

De plus, l'apprentissage d'une langue, c'est saisir la méthode ou la manière appropriée qui nous permet d'utiliser cette langue d'une manière correcte dans une situation de communication. La compétence de communication est une compétence d'interprétation et de production de textes. Le texte est fondamental dans le cours de langue étrangère, puisqu'on ne peut pas y avoir d'acte communicatif dans une langue sans texte.

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, on appelle «texte» «toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent» [2, p.75].

Larousse sur son web site, définit le texte comme «un ensemble des termes, des phrases constituant un écrit, et une oeuvre écrite». Cette acception est peut-être la plus proche au concept qu'on a traditionnellement du texte [6].

Nous communiquons, nous interagissons par texte (texte oral/texte écrit). Le produit langagier issu de l'activité verbale dépasse largement les limites qui sont celles du mot et de la phrase.

Le texte est souvent exploité dans la classe de FLE, selon A. Benali «il ne se situe ni en marge, ni à la périphérie des différents processus mis en oeuvre» [1].

Il contribue à rendre la classe plus créative et dynamique en augmentant la part du plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout en suscitant l'intérêt des apprenants. Le type et la nature du texte renvoie à différents actes de communication: - expliquer; - raconter; - informer; - convaincre; - faire agir etc.

A l'intérieur d'un même support textuel, on pourra trouver plusieurs types de texte; des passages descriptifs, des passages explicatifs. L'auteur peut passer d'un type à un autre. Car c'est son intention qui détermine le type de texte, on prend par

exemple le manuel d'utilisation d'un appareil quelconque, on trouve un passage descriptif car l'auteur à l'intention de présenter l'appareil, puis un passage explicatif dans le but de montrer l'utilité de cette dernière et enfin faire appel à un texte injonctif.

On distingue principalement 5 types de textes: 1) le texte narratif; 2) le texte explicatif; 3) le texte injonctif; 4) le texte argumentatif.

Le texte narratif est un exposé de faits réels ou fictifs liés entre eux par une relation spatio-temporelle. le discours narratif se trouve dans le roman, la nouvelle, le conte, la fabletc. Celui qui raconte l'histoire est le narrateur soit à la 1ère personne (je) ou à la 3ème personne (il, elle), selon qu'il est engagé ou non dans le récit.

Le texte narratif est une description de la transformation des actes qui ont une relation d'enchaînement. Les verbes d'action et de mouvement informent sur l'amélioration de l'histoire. Celui qui raconte; le narrateur peut, lui aussi, être un personnage de l'histoire qu'il raconte. La situation du texte change. Ce changement peut être plus ou moins codifié sous la forme d'une division traditionnelle, appelé **schéma narratif** dans lequel nous distinguons:

- la situation initiale du récit, c'est le point de départ où l'état est stable.
- l'élément perturbateur (ou déclencheur) qui vient troubler cette situation initiale et changer complètement l'état première.
- les actions qui sont une série de réactions à cette perturbation. Ces actions qui représentent évolution de l'histoire.
- l'élément de résolution: une force équilibrante vient stabiliser la transformation.

En classe de FLE, le texte est considéré comme un support remarquable pour développer et améliorer le vocabulaire des apprenants. D'ailleurs, il permet de développer des stratégies de lecture, en donnant à l'apprenant une occasion de développer son sens d'observation, ses capacité cognitives et interprétatives.

Pour saisir le contenus du texte narratif et acquérir de compétence de compréhension et de narration, nous devons avant tout examiner comment exploiter ce type de texte et quelles stratégies utiliser.

Tout d'abord, il est important de sélectionner un texte accessible, qui soit en adéquation avec le niveau des élèves, leurs centres d'intérêt, mais également conforme aux attentes linguistiques et communicatives définies. D'autre part, pour susciter les goûts des apprenants, il est indéniable de créer un climat de confiance en classe et de choisir un support motivant avec un vocabulaire accessible aux apprenants surtout.

Pour développer la compréhension d'un texte narratif chez ses élèves, l'enseignant peut leur apprendre à faire des prédictions de lecture et à vérifier ces prédictions par des retours au texte [3, p.255].

L'enseignement des retours au texte peut se dérouler en quelques étapes:

- On explique aux élèves qu'ils auront à construire le sens d'un récit dans leur tête. Il faut ajouter que cette « construction de sens » leur permettra de savoir s'ils ont bien compris l'histoire.
- Ensuite, il peut servir de modèle en donnant un exemple à voix haute. Il lit un court texte et lui donne un sens en puisant dans ses expériences personnelles.
- Avant de poursuivre la lecture, on prévient les élèves qu'ils doivent s'assurer de ne pas dévier du texte en comparant le sens qu'ils lui ont donné avec les informations tirées du texte. Pour les aider, on leur propose d'utiliser le symbole d'un feu de circulation, par exemple. Ainsi, après avoir construit le sens du texte dans leur tête, les élèves reviennent au récit et ne poursuivent la lecture que s'ils ont le « feu vert ».

Une autre stratégie d'entraînement qu'on peut pratiquer pour comprendre le texte est: Inférer des liens implicites entre les différentes parties du texte.

L'enseignement des inférences peut se dérouler à l'aide d'un court extrait d'un récit par étapes:

- expliquer la catégorie ou le type d'inférence à faire,
- donner les mots du texte qui peuvent servir d'indices pour inférer des liens, et ce, en utilisant un exemple,
- énoncer l'inférence,
- justifier l'inférence.

Pour développer la compréhension en lecture de texte narratif chez ses élèves, il est important de leur faire dégager le fil conducteur (ou la cohésion) du texte. La cohésion d'un texte comprend:

- trouver le thème ou le sujet du texte,
- reconnaître et reconstituer l'organisation des événements dans le texte,
- relever les idées importantes du texte,
- enseigner le rappel du récit et le faire.

L'enseignement peut se dérouler en quatre étapes:

- ✓ choisir un récit comportant des passages avec des éléments simples (personnages, but, problème ou complication et résolution).
- ✓ demander aux élèves de lire de façon silencieuse.

- ✓ expliquer aux élèves que le passage du texte lu peut s'écrire en une seule phrase grâce à quatre mots-clés (inscrits sur un tableau) : « quelqu'un », « voulait », « mais » et « alors ».
- ✓ présenter un exemple au tableau, en leur expliquant que celui-ci leur permettra de trouver le sujet du passage du texte et d'organiser ses composantes en une seule phrase.

A cette étape il est important de guider les élèves dans la recherche des quatre composantes du texte en leur posant des questions et en répondant à l'aide d'un tableau en quatre colonnes prévu à cet effet. Comme exemple on peut travailler un extrait du récit «*La chèvre de monsieur Seguin*» d'Alphonse Daudet.

Pour aider les élèves à mieux saisir le sens d'un texte narratif, on peut leur faire reconnaître et reconstituer l'organisation et la cohésion entre les propositions et les phrases. À cette fin, on peut enseigner à repérer et à utiliser les connecteurs, qui constituent des indices ou des marqueurs de relation entre les parties d'un texte. Dans ce cas il est utile d'insister sur le repérage des connecteurs de temps et de cause, car ceux-ci sont souvent implicites dans les textes et ne sont pas encore tout à fait maîtrisés.

Déroulement de l'étape:

1. trouver un passage de texte qui comporte un connecteur et expliquer aux élèves à quoi servent les connecteurs exemple- un extrait d'histoire: «Quand les gens écrivent, ils utilisent parfois des mots pour unir deux événements, deux propositions ou deux phrases entre eux. Ces mots connecteurs peuvent être des conjonctions (ex.: mais, ou, et, donc), des locutions conjonctives (ex.: parce que, tandis que) ou des adverbes (ex.: puis, ensuite, finalement).
2. écrire ensuite des questions qui supposent que les élèves comprennent ce que sont les connecteurs:

Exemple:

- ✓ Combien y a-t-il de connecteurs dans cet extrait?
- ✓ Quel est le mot qui unit les deux propositions dans la deuxième phrase?
- ✓ Quel est le connecteur qui unit les deux dernières phrases?

On peut ajouter des questions sur les faits ressortant du texte ainsi que d'autres questions qui renvoient aux connaissances antérieures des élèves. De cette façon, on découvrira si l'incompréhension du texte provient des connaissances qui font défaut chez ses élèves ou s'il s'agit d'une incompréhension des connecteurs.

Une autre stratégie de travail sur le texte est de:

Faire résumer le paragraphe ou le texte narratif

Un résumé se définit comme la « réécriture » d'un paragraphe ou d'un texte.

«Le résumé requiert non seulement de comprendre le texte, mais aussi de juger de l'importance des informations que celui-ci contient et de les placer dans un ordre hiérarchique» [5, p.71-77].

Avant d'enseigner à résumer un texte, on doit s'assurer que ses élèves en comprennent bien le sens; pour y parvenir. On pourra leur suggérer de prendre plus de temps pour lire, voire de lire plus d'une fois le texte. De même il est important de s'assurer également que les élèves sachent prendre des notes pendant leur lecture et relever les idées principales. On commencera par un texte court à lire (et donc court à résumer), de type narratif, contenant des idées importantes explicites, clairement énoncées dans le texte. Les élèves pourront garder le texte sous leurs yeux; ils feront un résumé pour eux mêmes et celui-ci pourra être assez long.

Pour travailler sur le résumé il est important de respecter les consignes:

- ✓ raturer les informations qui ne sont pas importantes.
- ✓ présenter un exemple, qui consiste à ne pas faire de redondances, de répétitions de texte.
- ✓ utiliser un terme générique au lieu de faire une énumération de mots.
- ✓ employer un terme générique au lieu de faire une énumération d'actions.
- ✓ choisir une phrase qui contient l'idée importante et la production d'une nouvelle phrase qui résume l'idée importante si celle-ci n'est pas explicite dans le texte.

Le texte est donc, un produit artistique plein d'esthétique, ensemble de phrases qui s'enchaînent les unes avec les autres, afin de donner un sens, transmettre des messages oraux ou écrits. La compétence de communication est une compétence d'interprétation et de production de textes. L'exploitation efficace du texte en classe joue un rôle très important dans le développement de plusieurs compétences dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, bien entendu le français.

Bibliographie

1. Benali A. L'enseignement du littéraire dans le secondaire algérien à l'ère numérique dans *Le français aujourd'hui*. 2012, /3 n.178.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer Strasbourg: Unité des Politiques linguistiques, 2002, p.75.
3. Giasson J. *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin, éditeur, 1990. 255 p.
4. Puren C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan: CLE international, 1988. p. 372.
5. Laurent J.-P. L'apprentissage de l'acte de résumer. *19 Pratiques*, v. 48, p.71-77.
6. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/>

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ

Светлана ГЛОТОВА, учитель начальных классов

высшая дидактическая степень, Теоретический лицей «Михай Греку»

Елена БОЛОКАН, учитель русского языка и литературы

Теоретический лицей «Михай Греку»

Учителя: «Мы не знаем, готовы ли учащиеся к дистанционке, они такие неорганизованные!»

Учителя:

- Скриншот – это что?

- Пароль – это где?

- Вы меня слышите, когда я отключаю микрофон? А почему нет?

В последнее время часто можно подобное читать в Интернете. Но мы понимаем, что пандемия кардинально изменила ситуацию во всех сферах жизни, включая и школу. Учителя вынуждены в сжатые сроки осуществлять технологический прорыв. Дети оказались лучше готовы к этому повороту, чем некоторые взрослые, так как они «цифровое» поколение, для которых Интернет – естественная среда обитания. Паника при переходе на дистанционное обучение возникла не только среди учителей, но и родителей, а особенно среди бабушек и дедушек из-за незнания, как пользоваться Интернет-ресурсами. Сегодня именно детское сообщество стало драйвером прорыва в новую цифровую эпоху.

Пандемия стала вызовом для всех, включая педагогическое сообщество.

Если углубиться в тему дистанционного образования, мы поймем, что оно «не враг» образованию, а наоборот, порой очень хорошая альтернатива.

Обучение с применением дистанционных образовательных технологий появилось еще в далеком 18 веке, когда в Европе появилась регулярная и доступная всем почтовая связь. Выглядело это довольно просто: учащийся получал по почте задания и учебные материалы, вел переписку с преподавателями и в установленный срок сдавал доверенным лицам экзамен или писал научную работу.

Первый в мире университет дистанционного образования был открыт в 1969 году в Великобритании – Открытый Университет Великобритании. Это название давало всем желающим понять, что учебное заведение доступно для всех благодаря приемлемой стоимости и отсутствию необходимости ежедневно присутствовать на занятиях дистанционного обучения. Стали открываться и другие вузы с дистанционным обучением, получившие большую известность за

рубежом: University of South Africa; Национальный технологический университет (США, 1984); FernUniversität in Hagen; Открытый университет Хаген (Германия); Испанский национальный университет дистанционного обучения; ИНТЕС-колледж Кейптауна (ЮАР); Австралийская территориальная информационная сеть; Открытая школа бизнеса Британского открытого университета.

Конечно же, развитие персональных компьютеров и их доступность в 1980-х годах произвели образовательную революцию, дав надежду на упрощение и автоматизацию обучения. С интернетом у учеников появилась уникальная возможность получать обратную связь от преподавателей, где бы они ни находились. Как только увеличилась скорость, стали проводиться различные образовательные тренинги, вебинары, онлайн-занятия.

Современный человек отличается наличием постоянной тяги к самообразованию. Именно это может ему предоставить заочно-дистанционная форма обучения. Самые распространенные формы-методы дистанционного обучения:

- Чат-занятие – занятие, проходящее при использовании чат-технологий (например, skype). Это как видеоконференция, когда все участники урока могут одновременно учиться, имеют доступ к чату.

- Веб-занятие – дистанционный урок, семинар, конференция, деловая игра, практикум, лабораторная работа или другая форма учебного занятия, которое проводится посредством телекоммуникаций или других интернет-возможностей.

- Телеконференция – занятие, которое обычно проводится на основе списка рассылки посредством электронной почты. Эта форма занятия отличается достижением образовательных задач.

- Телеприсутствие – экспериментальный вид дистанционного обучения, при котором учащийся, находясь в другом месте за компьютером, может видеть, слышать и говорить при помощи робота. В ходе занятия преподаватель задает вопросы, а ученик отвечает на них. Ранее это было возможно лишь в таком виде: благодаря монитору на работе учитель видит ученика, а у учащегося создается эффект полного присутствия рядом со сверстниками. Эта технология была создана для людей с ограниченными возможностями, которые не могут посещать школу. Можно продолжать перечислять такие примеры. Примеров очень много, которые позволяют сделать вывод, что в век технологического прогресса без дистанционного образования не обойтись.

Еще пару лет назад человеку нужно было ездить в другие страны для обучения, посещать библиотеки и др. Сегодня нужен только компьютер с доступом к интернету. Итак, каковы плюсы и минусы дистанционного обучения: Плюсы дистанционного образования:

1. Обучение в индивидуальном темпе – скорость изучения устанавливается самим учащимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей.
2. Свобода и гибкость – учащийся может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий.
3. Доступность – независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях.
4. Мобильность – эффективная реализация обратной связи между преподавателем и обучаемым является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения.
5. Технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий.
6. Социальное равноправие – равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого.
7. Творчество – комфортные условия для творческого самовыражения обучаемого.

Конечно, у дистанционного обучения, как и у любого процесса, есть и минусы:

1. Отсутствие очного общения между обучающимися и учителями.
2. Отсутствие организованности.
3. Отсутствие технической оснащенности.
4. Нехватка практических знаний. Чем отличается дистанционное обучение от традиционного, так это отсутствием «живой» практики, без которой сложно полностью освоить изучаемое.
5. Отсутствие постоянного контроля.
6. Учет возвратных особенностей обучающихся (требуется техническая помощь взрослых).

Успешность и качество дистанционного образования зависит от используемых материалов, руководства процессом, мастерства учителя, технологической базы.

Общество находится в постоянном развитии, поэтому через образование учителя готовят ребенка соответствовать современным требованиям, а для этого учителю необходимо идти «в ногу со временем».

- При дистанционном обучении необходимо использовать специальные сервисы и программное обеспечение, которые позволяют учителю «держать руку на пульсе» и в любое время осуществить обратную связь. Сервис должен быть таким, чтобы учитель мог легко проверить выполненное задание, оставить свой комментарий, который доступен как ученику, так и родителям. Также такие сервисы должны позволять сдать любую работу: лабораторную по физике, сочинение, даже стихотворение наизусть или рисунок.

- Дистанционное обучение повышает роль родителей, секций и кружков в формировании ценностей и норм ребенка, дает возможность «отфильтровать» бесполезную и даже вредную культурную информацию.

- Дистанционное обучение требует самоорганизации ученика, для этого родители должны научить детей соблюдать режим дня, организовывать рабочее время, время отдыха.

- Круг общения. Многие современные школьники общаются в интернете? Если они вдруг перестанут посещать школу лично, разве это уведет их с соц. сетей, чатов и других форм современной коммуникации? Перестанут ли они общаться с друзьями по спортивным секциям или кружкам? Такой подход мог бы быть актуальным двадцать лет назад, но сегодня все изменилось. Независимо от того, что и как посещает ваш ребенок, он сможет связаться с друзьями и товарищами, даже не выходя из дома. Можно критиковать такое положение дел, ностальгировать о собственном опыте, но это уже сложившийся и объективный факт.

Современный мир, современное образование нуждается в изменениях. Для этого необходимо на разных уровнях (государственном, школьном и др.):

1. Устранить традицию перезагруженности учебного предмета.
2. Изменить методы обучения на методы, которые формируют практические навыки, навыки анализа информации, самообучения, уделить большее внимание самостоятельной работе учащихся.
3. Обновить механизмы системы содержания образования.
4. Укрепить связь между практикой и исследовательской работой.
5. Обеспечить подключение к глобальной сети Интернет учащихся и учителей.
6. Исключить бесконечное число «бумажных отчетов», которые занимают большое количество времени учителей.

7. Объяснять родителям их значимость в современном мире, ведь через семью у детей формируются нравственные понятия и направленность личности.

Таким образом, мы можем говорить о том, что дистанционное образование на данный момент может стать хорошим помощником для учителей при наличии хорошо разработанного сервиса, где учитель может готовить ребенка к олимпиадам, к исследовательской или проектной деятельности. Дистанционное обучение не может в школах заменить полностью очное образование, так как дети не готовы к самостоятельному обучению, у многих нет технической базы, не умеют самоорганизовываться. Но учителю необходимо совершенствоваться, овладевать новыми средствами, методами обучения, так как Н.И. Пирогов говорил о том, что если образование современно, значит, современны и члены общества; если нет, значит, будет отсталым и общество. Поэтому именно учителю необходимо повысить свое мастерство в области новых (цифровых) технологий, чтобы соответствовать требованиям современной жизни.

Литература

1. Как влияет сейчас и повлияет в перспективе перевод образовательного процесса в дистанционный режим на образовательные результаты <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/803-tarasova-ekspertiza>
2. 10 мифов о дистанционном обучении. <https://www.ucheba.ru/article/5095>
3. Хусяинов Т.М. История развития и распространения дистанционного образования https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=-32282
4. Казусы эпохи пандемии: школьники начали учить преподавателей <https://www.mk.ru/social/2020/04/14/kazusy-epokhi-pandemii-shkolniki-nachali-uchit-prepodavateley.html>
5. Дистанционное обучение в преподавании истории: проблемы и перспективы <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-v-prepodavanii-istorii-problemy-i-perspektivy>
6. Современное образование: плюсы, минусы и перспективы <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/07/25/sovremennoe-obrazovanie-plyusy-minusy-i-perspektivy>
7. Мифы и реальности дистанционного обучения. Как помочь ребенку не запустить школу? <https://optima.school/ru/blog/mify-i-realnosti-distancionnogo-obucenia>
8. Плюсы и минусы дистанционного обучения <https://the-accel.ru/plyusy-i-minusy-distancionnogo-obucheniya/>

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Люба ПРОКОПИЙ, ТГУ

Мобильные телефоны, электронная почта, Интернет и другие формы компьютерно-опосредованной коммуникации в настоящее время играют огромную роль в жизни общества. На наш взгляд, это меняет сам характер общения, ослабляя его личностный компонент. Тенденции к деперсонализации легко заметить в общении разных типов, которые условно можно обозначить как межличностное бытовое, педагогическое, общение личности с государственными / коммерческими структурами. В результате развития электронных средств связи (мобильный телефон, компьютер) из межличностного общения ушли такие его компоненты, как интонация, мимика, жестикация, формулы приветствия и прощания, лично-окрашенный стиль. Тенденция к деперсонализации наметилась и в педагогическом типе общения, то есть общении между обучающим и обучаемым. Она отразилась, например, в идее и практике дистанционного обучения, при котором на первый план выходит передача информации, а личностный момент существенно ослаблен.

С целью определения в коммуникативном сознании наиболее ярких признаков понятия «культурный» с несколькими группами учащихся колледжа (всего 132 респондентов) был проведен направленный ассоциативный эксперимент:

«Культурный человек» – какой?: *воспитанный* (31), *вежливый, образованный, умный* (21), *тактичный* (18), *внимательный* (17), *интеллигентный* (16), *доброжелательный* (5), *всесторонне развитый, обходительный, разносторонний* (4), *эрудированный, всезнающий, общительный, порядочный, правильный* (3), *рассудительный, добрый, приятный, ответственный, уважительный, хороший, знающий правила общения, начитанный, приятный, отзывчивый* (2), *уравновешенный, чуткий, грамотный, приветливый, учтивый, прилежный, интересный, занимательный, талантливый, редкий, честный, негрубый, понимающий, общительный, разговорчивый* (1).

Смысловые зоны: воспитанность; вежливость; образованность, эрудиция; интеллигентность; доброжелательность; владение нормами общения; общительность, разносторонность, честность и порядочность.

Результат эксперимента приводит к выводу, что для них наиболее яркие когнитивные признаки слова «культурный» – *воспитанный и вежливый*. В данное семантическое пространство устойчиво входят и понятия степени (уровня) образованности (умный, образованный). Налицо положительные качества характера, способствующие эффективному общению. Культурный – это очень порядочный, воспитанный, обладающий приятными манерами, с уважением относящийся к людям. Это обязательно умный и образованный, приятная беседа с которым не только доставляет духовное наслаждение, но и интеллектуально развивает.

Формирование культуры общения – процесс очень сложный и трудоемкий. Как правило, он осуществляется в двух основных социальных институтах – в семье и школе. Задача культуры педагогического общения состоит в том, чтобы выработать основу общей культуры коммуникативного взаимодействия учащихся и студентов. В семье же за это отвечают родители. Им самим в воспитании и психологическом формировании детей помогает грамотно выстроенная речь [2, с. 62].

Речь человека — это лакмусовая бумажка его общей культуры. Владение литературным языком составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности человека. Эти понятия неразрывно связаны с понятием культуры речи. Культура речи включает в себе, во-первых, требование правильности речи, знание и соблюдение языковых норм (норм произношения, ударения, словоупотребления) и, во-вторых, стремление к выразительности, наибольшей эффективности высказывания [2, с. 68].

Поскольку общение занимает в нашей жизни важное место, то многое в ней зависит от наших коммуникативных знаний, умений, навыков, то есть от нашей коммуникативной компетенции. Именно от уровня коммуникативной компетенции человека, от умения человека правильно общаться часто зависят его успехи в профессиональной деятельности и личной жизни. Таким образом, чтобы правильно и эффективно общаться, избегать коммуникативных неудач, производить благоприятное впечатление на окружающих, человек должен владеть культурой общения, а особенно – культурой речевого общения, или культурой речи, являющейся неотъемлемой частью культуры общения. Каждый человек должен специально обучаться культуре общения и культуре речи.

Очень емкое и точное определение того, что представляет собой культура речи, дает известный специалист по культуре речи Е.Н.Ширяев: «Культура речи – это такой выбор и такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач» [1, с.13]. Как следует из этого определения, современное представление о культуре речи включает в неё не только соблюдение языковых норм (норм орфографии, пунктуации, произношения, словоупотребления, формообразования и фразообразования), но и соблюдение этических и стилистических норм, умение правильно выбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения и поставленных коммуникативных задач.

В нашей стране пока хорошее владение родным языком, умение грамотно и культурно говорить и писать не стало общественной ценностью. Для общественного сознания владение родным языком признается необходимостью, но весьма далекой от приоритетной (для сравнения – престижность владения иностранным языком). Слабое владение человеком родным языком, малограмотность, не становятся предметом публичного осуждения, как и отсутствие у человека необходимого уровня культуры общения - эти факты могут с сожалением констатироваться, но эти оценки не приобретают мобилизующего характера для личности. Люди спокойно говорят о себе, причем часто с улыбкой: *Я в грамотности слабоват... У меня с русским языком со школы проблемы..., С культурой общения у меня слабовато..., Я слова плохо связываю ...*- и на этом останавливаются. В обществе отсутствует идея о престижности высокого уровня владения своим языком. В стране нет системы профессиональных требований к владению родным языком при занятии определенных должностей, как во многих странах Запада. Уровень знания родного языка не спрашивают и не проверяют при приеме на работу. В системе повышения квалификации по любой профессии родной язык, орфография, культура речи, культура общения, деловое общение полностью отсутствуют [3, с. 56].

Речевая деятельность людей регулируется языковыми нормами, которые складываются исторически и в значительной степени обусловлены культурной традицией. Они обеспечивают относительную стабильность языка и лучшее взаимопонимание людей в процессе общения.

Существуют нормы русской речи, объединяющие всех говорящих и пишущих на русском языке: Языковые нормы, не выдумываются учеными. Они отражают закономерные процессы и явления, происходящие в языке, и поддерживаются речевой практикой. К основным источникам языковой нормы относятся произведения писателей-классиков и современных писателей, анализ языка средств массовой информации, общепринятое современное употребление, данные живого и анкетного опросов, научные исследования ученых-языковедов. Историческая смена норм литературного языка – закономерное, объективное явление. Оно не зависит от воли и желания отдельных носителей языка. Развитие общества, изменение социального уклада жизни, возникновение новых традиций, функционирование литературы, искусства приводят к постоянному обновлению литературного языка и его норм. Нормы литературного языка защищают литературный язык от потока диалектной речи, социальных и профессиональных жаргонов, просторечия [4, с. 28].

На занятиях по курсу «Культура общения» в колледже мы акцентируем внимание не только на обучении всевозможным эффективным техникам общения (вербальным, невербальным, паравербальным), воспитании коммуникативных компетенций, но и на привитии учащимся норм литературного языка. С этой целью на практических занятиях и семинарах учащимся предлагаются различные упражнения и задания. Ниже приведем несколько примеров таких заданий.

1. Устраните в предложениях лишние слова. Почему они появляются в речи и как они называются?

- 1. Каждый герой романа имеет свои собственные индивидуальные черты.*
- 2. У него были незаурядные, выдающиеся организаторские способности.*
- 3. Совсем ещё молодыми юношами Владимир и Сергей пошли в армию.*
- 4. В речи она употребляет диалектизмы и областные слова.*
- 5. Следует отметить в работе следующие дефектные недостатки: тема раскрыта недостаточно полно.*
- 6. Площадь всего участка – примерно восемь квадратных гектаров.*
- 7. Неприятно резал слух её отвратительный голос, доносившийся с веранды.*
- 8. Желаю успехов нашему новому начинанию.*
- 9. Магазины территориально расположены удобно для жителей района.*
- 10. Не исключено, что, возможно, на кинофестиваль придет Софи Лорен.*
- 11. Исправьте все ошибки в диктанте, чтобы было правильно.*

2. Устраните тавтологию:

1. Он снова почувствовал, что его охватило болезненное чувство одиночества. 2. В своей работе руководители учреждений руководствуются новейшей методической литературой. 3. В прошлом году выдался неурожайный год. 4. В пищу животным стали добавлять минеральные добавки. 5. Мы каждый месяц платим абонементную плату за точку. 6. Из лекций по искусству общения мы узнали много новых и полезных знаний. 7. Они стали заниматься рисованием, и нарисовали много картин.

3. Определите, правильно ли употреблены в предложениях иностранные слова (при выполнении задания используйте словарь иностранных слов):

1. Двадцать пять лет свой биографии она посвятила науке. 2. В вузах города постоянно совершенствуется учебный процесс, растет контингент студентов. 3. Нарушители порядка подвергаются, как правило, подвергаются штрафам и другим санкциям воздействия. 4. Древние города явились цитаделью русского национального зодчества. 5. Как показал отборочный турнир, финские спортсменки остаются самыми серьезными оппонентами нашим лыжницам. 6. Растрелли аккумулировал в себе русскую культуру. 7. Для нашего города характерна выставочная экспансия. 8. Современные условия способствуют появлению когорты мелкоплавающих музыкантов.

4. Подберите русские синонимы к иностранным словам. Объясните, в каких случаях целесообразнее использовать иностранные слова и в каких – русские синонимы.

Амбиция, вердикт, вестибюль, вокальный, лексикон, мемуары, пунктуальный, реставрация, фауна, флора, экспорт.

5. Укажите случаи неоправданного употребления стилистически сниженной лексики (разговорные, просторечные, жаргонные слова).

Исправьте ошибки.

1. Поездка в Орловскую область. Высокий гость отстрелялся успешно. 2. В Кремле новый заскок: одарить братскую Белоруссию выходом к морю через Калининград. 3. Подвижки в работе палат Государственной Думы уже всем видны. 4. Неприятные разборки с Фондом имущества ожидают виновников в срыве аукциона. 5. Мы в Академии балета можем добыть денег и закупить всяких навороченных штук (тренажеров). 6. Сейчас другая молодежь. Их интересует будущее. Они хапают знания. 7. Певица берет зал за шкуру и долго не отпускает.

Регулярные нарушения языковых норм, языковая небрежность, к сожалению, стали признаком современного общества. То и дело слышим: *созвóнимся* вместо *созвонíмся*, *ложат* вместо *кладут*, *óптовый склад* вместо *оптóвый*, *катáлог* вместо *каталóг*. Так говорят не только молодые, но и люди более взрослые, причем независимо от социального статуса, уровня образованности, воспитания [5, с.27].

В современном обществе нет социального слоя, который характеризуется высоким уровнем речевой культуры и является культурным ориентиром для всего общества. Ни государственные деятели и политики, ни учителя и преподаватели, ни государственные служащие, ни предприниматели, ни руководители образовательных и государственных учреждений сегодня не могут служить речевым эталоном. Поэтому у курса «Культура общения» столь важная миссия - обучить молодежь культуре общения и культуре речи.

Литература

1. Культура русской речи: Учебник для вузов. / Под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М., 1998, 2000.
2. Левшин Е. О. Речь и культура общения. В: Е. О. Левшин. Молодой ученый, 2016. № 13.2 (117.2). с. 50-52. URL: <https://moluch.ru/archive/117/32402>
3. Розенталь Д. Э. Культура речи. М.: Айрис-пресс, 2002. 142 с.
4. Телия В. Н. Коммуникативная функция языка и проблема культурно-языковой компетенции. М., 2000. 236 с.
5. Турумова Т. Х. Выработка навыков речевой культуры на занятиях практического курса русского языка. В: Т. Х. Турумова, Г. А. Тангрибергенова. Молодой ученый, 2017. № 31 (165). с. 65-67. URL: <https://moluch.ru/archive/165/45127>

SECȚIA 9.
DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII
ENGLEZE ȘI LIMBII GERMANE

VIRTUAL BOARDS IN REMOTE LEARNING ENVIRONMENT

Mariana BESCHIERU

TL „Mihai Eminescu”, Chişinău

the Superior teaching degree, Master Degree in Education Sciences

Svetlana BUZU

PITL „Mihai Viteazul”, Chişinău

the 1st teaching degree, Master Degree in Education Sciences

The coronavirus (COVID-19) was declared a global pandemic on 12 March 2020 and social distancing was adopted in many places. Indeed, numerous countries around the world decided to close schools to prevent the spread of the virus, significantly affecting the learning of millions of children and adolescents. COVID-19 has highlighted the problem of the school lessons management and learning processes worldwide, among the other issues. Ministries of Education in different countries have recommended or made it mandatory to implement online learning at all school levels in various countries, by providing a list of free educational platforms and resources that can be used for online learning according to the needs of each educational institution.

Students enjoy the use of technology in their classes [4]. Koh et al. (2009) argue that when communication among peers takes the shape of written medium, without the immediate feedback of the ‘listener’ as in oral communication, it requires a fuller elaboration in order to successfully convey the intended meaning [6]. According to Chinn (2000), students may take a more active role in a computer mediated communication than they do in face-to-face classroom communication [3]. The mode of interaction for online instruction can be categorised into asynchronous and synchronous. Asynchronous learning allows the sequence of interaction between a teacher and a student to happen at different times. Research on the effectiveness of asynchronous online learning, which includes case studies, student/educator surveys, and behavioural analysis, has indicated that there is a need for learning tools that support synchronous communications [11].

Synchronous learning requires the presence of both parties at the same time for teaching and learning to take place. It is therefore also referred to as 'live' or real-time instruction. It seems, on the surface, that synchronous learning imposes more restrictions on both teachers and students in the time dimension, but its similarity to traditional classroom interaction in both time and psychological dimension endows it

with many benefits, while the asynchronous learning would have difficulty [11]. The trend of online learning is towards a blended mode combining asynchronous and synchronous delivery, which increases flexibility.

For instance, a digital whiteboard provides many functions for teachers to explain course content, and a roll-call book helps teachers mark the attendance register. During the quarantine time a lot of teachers used the free open system Moodle learning and various programs for video conferencing- Skype, Google Meet. Wbex, Zoom. Moreover as a facilitator for online teaching brought virtually into the class room could be considered virtual digital (interactive) online boards, which allows users to provide the same work as on the common spread classboards. Virtual digital boards provide a great opportunity to visualize information while working in groups, even when away from each other, but under the control of a teacher who acts as an administrator, coordinator. It regulates remotely, adjusts the flow of information. After the necessary information is collected, students, together with the teacher, begin to systematize the information and draw up a single project.

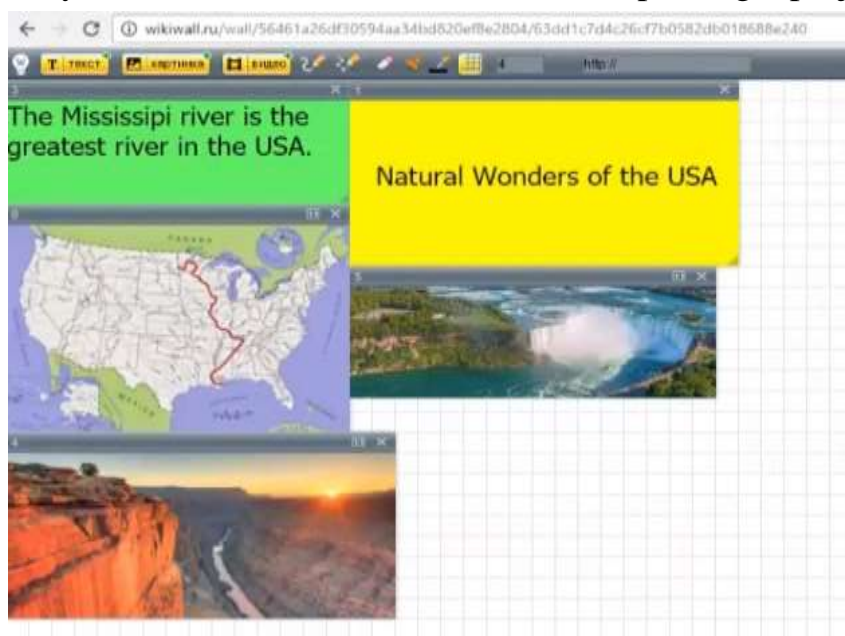


Fig. 1. Wikiwall board on the topic The USA

Today, there are dozens of resources available on the Internet to create virtual digital boards, including: WikiWall, Tutorsbox, Glogster, Dabbleboard, Twiddla, Scribblar, Padlet, Educreations, Popplet, Realtimeboard (Miro), Twiddla, etc. They are quite similar in the instrumental set, but each has its specific properties, that can be applied at different stages of the lesson and for different purposes. Using a digital virtual online board can be a very convenient tool in organizing cooperative learning, in creating different types of projects, because classroom projects are a popular and important component of the modern educational process.

In terms of efficiency of the educational process use, we highlight some advantages of virtual digital boards. First, the virtual board can be posted on social networks (Facebook, Twitter, etc.) that students actively use daily, saved as an electronic document in PDF, CSV, etc., and sent via email, embed in your page or blog, and use its mobile version and create a QR code. Second, various objects can be added to the virtual digital board. This allows students to work with their projects at any time of the day; to collaborate in a familiar environment for today's youth; ensure simultaneous processing (filling, editing) of the project irrespective of geographical location and social distance (introduction of quarantine/state of emergency in the region etc.).

Virtual digital boards provide a great opportunity to visualize information while working in groups, even when away from each other, but under the control of a teacher who acts as an administrator and coordinator. It regulates remotely, adjusts the flow of information. The administrator is notified of changes to the board. After the necessary information is collected, students, together with the teacher, begin to systematize the information and draw up a single project. Let's focus on another important advantage of using virtual digital boards. It is sometimes quite difficult for a teacher to identify and evaluate each student's contribution to the final product as a result of collaborative learning. It is the digital technologies that allow recording the individual contribution of each student, which permits to realize the principle of cooperative learning – individual responsibility of each person for their activity. This allowed us to systematically summarize the main features of digital virtual boards, so we provide a comparative table of their advantages and disadvantages to provide visualization of the training material (table 1).

Table 1. Comparative table of functions of digital virtual boards

	Opportunities	wikiwall	glogster	jamboard	Linoit	padlet
1	Collaboration on one board	+	+	+	+	+
2	Communication on the board via chat	-	-	+	+	-
3	Placing text, illustrations, videos on the desktop	+	+	+	+	+
4	Saving a board/wall on computer as a picture	-	-	+	-	+
5	Free registration and use	+	-	+	+	+

Next, we give a detailed description of the virtual digital board's capabilities.

- Collaboration on one board. Denies communication among students and facilitates discussion when organizing cooperative, in particular, project activities in terms of distance education.

- Communication on the board via chat. A separate chat gives a chance to discuss problem issues with a concrete user or organize a separate chat for a project group.

- Placing text, illustrations, videos on the desktop; To build in documents, widgets, and html-code. Facilitates exchange of information among participants/users for better visualization of training information when organizing a lecture/practical classes.

- Saving work on a computer as a picture.

- Collaboration with the board for both registered and unregistered participants.

It simplifies the step of registering on the resource, but comments or entries on the board will be added as an anonymous note.

Padlet (previously known as Wallwisher) is a free Web 2.0 application that provides a virtual wall and collaborative space accessible from any Internet-enabled device. It is a live online bulletin board that has been described by its developers as “a living, breathing webpage” and “the easiest way to create and collaborate in the world” [12].



Fig. 2. Padlet on the topic Christmas activities

We as teachers always use padlets in language classes due to its possibilities offered to both educators and students.

First, Padlets may be used for preclass preparation. When a case is to be prepared, students may be asked to post responses to questions before class, such as “what has gone wrong” or “what is the key issue?” This helps to assure that everyone has read the case prior to class. When articles are assigned, students may be asked to post key points or to give examples of how what they have read relates to their past experience or current job.

Second, we have found that Padlets are incredibly useful for a variety of face-to-face classroom activities. Students do not need to wait their turn to speak or compete with their neighbors to make a contribution, allowing many ideas to be put forward in a short space of time. Padlets can also be used to record and save learning points or the consensus reached after a large-group discussion. For example, we use a Padlet exercise in class on the first day of the semester to speak about their vacation. Students are first asked to post all the practiced activities.

The Padlet is displayed on the data projector in front of the class throughout the exercise, as well as being visible on each student’s smart device. We use the freeform layout, which allows posts to be dragged and dropped anywhere on the screen. In the second step of the exercise, we consider the activities students have listed and then sort them into those that are done largely by most on one side of the screen, those on the other side.

Padlets are also useful to be used as “exit-ticket” activities at the end of a class or after an experiential exercise to review, summarize, and apply key points. For instance, we ask the class to populate a Padlet on “the five most important things to remember about the topic we’ve been discussing today” just before the class finishes.

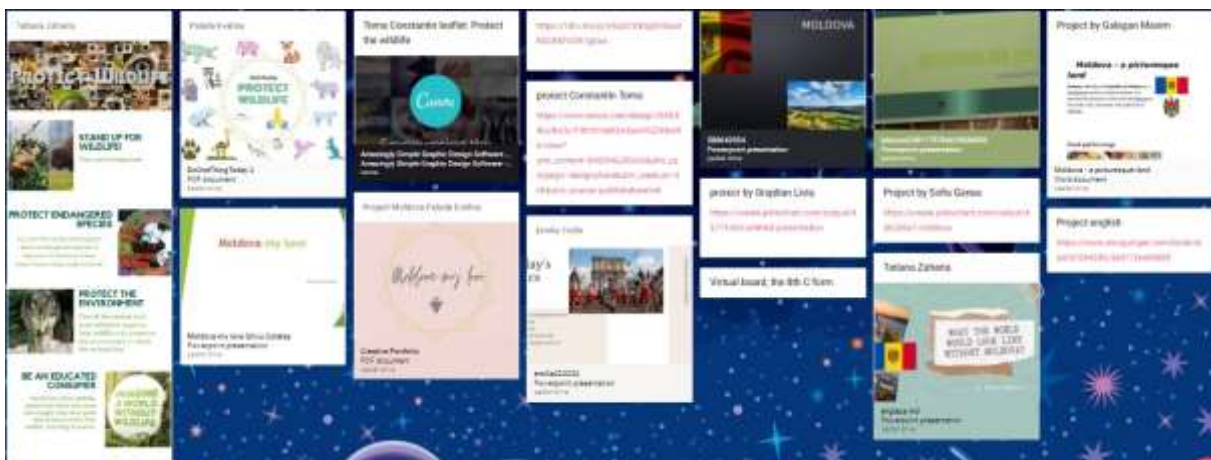


Fig. 3. An example of using a virtual board- Padlet on the topic Protect the Wildlife

Padlets may be used after class. End-of-class summary activities such as those listed as exit tickets can be done on Padlets after class if there hasn’t been time in class. Padlets created throughout the semester are also useful resources when students are studying for exams. Fourth, students can be assigned to create their own Padlets on specific topics as a longer term graded individual or group assignment

Conclusion

Educators can infuse opportunities in the college classroom to teach students competencies beyond the content when a collaborative setting is established by

choosing to become well-versed in this design and to expand the very value of class time. Collaboration works in unison with the traditional lecture approach, integrating time for students to not only digest the material to expand knowledge base but to think critically and creatively about the material itself to reach a common goal. Then it takes learning a step further using its interactive and reflective nature to build social competencies and cooperation; raise confidence and empathy among its learners.

The importance of realization of cooperative student's education in the training process is proved in the article, including in the conditions of social distance (for example, during quarantine time). To maximize the approximation of distance learning to full-time form, the importance of using a virtual digital board, which simulates the work of a regular board as a classic technical medium is outlined.

References

1. Birch D., McDonald J. Attitudes of distance education students towards compulsory virtual teamwork in in undergraduate business course. *E-journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 1(1), 2007. p. 14-23.
2. Brookfield S. D. *The skillful teacher: On techniques, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. p.46-78.
3. Chinn C., O'Donnell A., Jinks T. The structure of discourse in collaborative learning. *Journal of Experimental Education*, 69(1), 2000. p. 77-97.
4. Desyatov D. Virtual electronic whiteboard usage as a tool for organization of students' cooperative activity. *Information Technologies and Learning Tools* 51(1), 2016. p. 36–42. doi:10.33407/itlt.v51i1.1314
5. Hamaniuk V., Semerikov S., Shramko Y. ICHTML 2020 – How learning technology wins coronavirus. In: Hamaniuk, V., Semerikov, S., Shramko, Y. (eds.) *The International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2020)*. Kryvyi Rih, Ukraine, May 13-15, 2020. SHS Web of Conferences 75, 00001. doi:10.1051/shsconf/20207500001
6. Koh M., Hill J. Student perceptions of group work in an online course: Benefits and challenges. *Journal of Distance Education*, 23(2), 2009. p. 69-92
7. Lytle R. Online education continues growth. *US News and World Report*, 2011. Retrieved online from <http://www.usnews.com/education/onlineeducation/articles/2011/11/11/study-onlineeducation-continues-growth>
8. Lytvynova S., Burov O. Methods, Forms and Safety of Learning in Corporate Social Networks. *CEUR Workshop Proceedings 1844*, 2017. p. 406–413.

9. Megowan-Romanowicz C. Whiteboarding: A Tool for Moving Classroom Discourse from Answer-Making to Sense-Making. *The Physics Teacher* 54, 2016. p. 83–86. doi:10.1119/1.4940170
10. Wang X. What factors promote sustained online discussions and collaborative learning in a Web-based course?. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(1), 2007. p. 17- 39.
11. Wilkie K.J. Academic continuity through online collaboration: mathematics teachers support the learning of pupils with chronic illness during school absence. *Interactive Learning Environments* 19(5), 2011. p. 519–535. doi:10.1080/10494820903545542
12. Zaqoot W., Oh L.-B. Teaching Design Thinking Using Online Whiteboarding in a Graduate-level Digital Innovation Course. Paper presented at the 26th International Conference on Computers in Education, Metro Manila, Philippines, 26–30 November 2018. https://www.medsci.cn/sci/show_paper.asp?id=059f01183ae376a1.

REASONS FOR THE JUDICIOUS USE OF MOTHER TONGUE IN THE EFL CLASSROOM

Radu BURDUJAN, dr., lect. univ.,
Catedra Limbi și Literaturi Străine

Abstract. The use of mother tongue in EFL teaching process is an inevitable component in case when the mother tongue of both the teacher and the student is the same. There are different attitudes towards mother tongue use in EFL classroom depending on teaching method chosen by the teacher, from strict prohibition to its free use. Therefore, currently there is no unanimity among EFL teachers about this issue. The article below provides some recommended situations for the L1 use in the EFL classroom. At the same time, it was necessary to introduce the concept of judicious use of mother tongue in EFL classroom.

Keywords foreign language acquisition; judicious use of mother tongue;

The use of mother tongue in English as a foreign language (EFL) classroom is an inevitable element when both English and mother tongue are the medium of instruction and all participants of the teaching/learning process have the same mother tongue in their everyday life.

Different teaching methods had varied, and often opposite, attitudes towards mother tongue use in EFL classroom from outright prohibition (Direct Method and Audio-lingual Method) to its extensive use (Grammar-Translation Method) during the classes. Nowadays, because of the lack of unanimity among EFL teachers, the issue remains highly disputed. Either way, the EFL teacher and the students cannot avoid the mother tongue while teaching and learning.

Research question and objectives. The main question of this research: What are the learning situations when mother tongue use is recommended in EFL learning / teaching process?

The main objective is to provide a reasoned list of learning situations when mother tongue use is recommended, so that EFL teachers could rely on it in their classroom activities.

On a global scale, the majority of English language teachers are non-native [Harbord 1992: 350], so the complete prohibition of the students' mother tongue in the EFL classroom is often viewed sceptically. Garcia and Sylvan (2011) argue that the monolingual education in the 'globalized' world we live nowadays is outdated. Anton and Dicamilla (1999, p. 245) consider that the use of the mother tongue is even beneficial for the language learning / teaching process since "it acts as a critical

psychological tool that enables learners to construct effective collaborative dialogue in the completion of meaning-based language tasks”.

One of the causes for allowing mother tongue use in EFL classroom is if the students are not allowed to speak it and even are punished for its use, they will be afraid of speaking their mother tongue [5].

Many teachers have criticized the monolingual approach, considering mother tongue as a source of errors. Learning another language should not underestimate students’ own language, but quite the reverse should add richness to students’ lives. The learners come to EFL classes “loaded” with their mother tongue and a cultural heritage that nobody must deny.

Thus, the judicious use of mother tongue in EFL classroom may contribute to language learning-teaching process in certain circumstances. From this perspective, the teacher’s decision of how much time of mother tongue and foreign language should be in their classes seems to influence the students’ performance efficiency in acquiring L2. Figure 1 presents the ties between the mother tongue and the foreign language in EFL classroom.



Fig. 1. Some suggestions about the ties between the L1 and the L2 in EFL classroom

Figure 1 shows that there are still debates about L1 using in EFL teaching. It happens because, there are no criteria regarding the right amount of the use of L1. Therefore, the mother tongue should be used very judiciously in EFL classroom, and this judiciousness depends on the English teacher’s decision who should consider the students’ level of learning. Usually, the lower English level presumes more use of the

mother tongue in class, and vice versa. Anyway, the foreign language in EFL classroom should be used as much as possible; however the mother tongue has an important role for balance at the second language course.

Judicious use of mother tongue in EFL classroom. As stated above, the judicious use of mother tongue can play its unavoidable role in some situations, at the same time the foreign language should remain the most operational one of EFL learning / teaching process.

The recommended situations of the mother tongue use in EFL classroom [2] are:

1. Giving instructions: While doing the tasks in group, in pairs, at project, or even alone, the students must know clearly the details of what they have to do. So in order the students to do the tasks correctly, instructions may be repeated simultaneously in both (mother tongue and foreign language) languages.

2. Explaining abstract terms: The meaning of abstract terms is very difficult to explain even in mother tongue. So, the use of the latter one helps the students to escape the difficulties of misunderstanding.

3. Teaching grammar. A comparison between grammars will highlight the differences between the two languages. While teaching grammar, the explanations may judiciously be given in student's mother tongue. The explanation in mother tongue is also a very time-saving solution.

4. Teaching the low level students. The use of mother tongue in EFL classrooms with low proficiency students becomes inevitable when all other teaching techniques fail to make them understand the taught item.

5. Translation tasks. The translation competence remains an important one. Cook (2010) has noticed that translation is a major part of communicative bilingual competence. Therefore, its importance in a globalized and multilingual world has a great educational potential.

6. Managing classroom conflicts. Management of conduct and discipline is often hard to be done in the foreign language, especially, if a serious conflict interferes with the learning process. The teacher may try to prevent the conflict in foreign language, but nevertheless mother tongue seems to be more efficient.

7. Discussing errors. Errors are indispensable to the learning process of foreign language. Unlike native speakers, who can identify and correct mistakes almost immediately, non-native speakers who learn foreign language have an incomplete knowledge of the target language, and are not always able to correct the errors by themselves. Discussing errors caused by the interference of the learner's mother tongue should be done in L1.

Conclusion. Use of the mother tongue in EFL classroom has been a disputed issue over time. On the one hand, some teachers reject L1 use; on the other hand, other teachers massively overuse it. Thus, when and how to use mother tongue in EFL classroom is one of the hardest decisions the teacher should make.

Both, the EFL teacher and the students cannot avoid the mother tongue during the teaching and learning process. That means, a rational and judicious mother tongue use in EFL classes can only be advantageous.

Therefore, EFL teachers should use foreign language most of the time. At the same time, they should not feel guilty while using mother tongue when it is appropriate or really necessary. This study has shown the necessity of using mother tongue in certain learning situations.

References

1. Anton M., Dicamilla F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 233-247, 1999.
2. Burdujan R. Judiciousness of mother tongue use in EFL classroom Radu Burdujan. 2nd International Conference on New Trends in Teaching and Education, 29 -31 octombrie, London, United Kingdom, 2020.
3. Cook G. *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
4. Garcia O., Sylvan C. Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95/3, 2011.
5. Goldstein T. *Teaching and learning in a multilingual school: Choices, risks and dilemmas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
6. Harbord J. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46/4, 350-355, 1992.

FLIPPED LEARNING-CONCEPT EXPLORATION

Svetlana BUREA

Universitatea de Stat din Tiraspol
Catedra Limbi și Literaturi Străine

The blended learning style is becoming more and more used due to covid-19 difficulties that causes lockdowns all across the world and in this context educational system is not an exception. Besides covid -19 difficulties, there are many other factors like the recent improvements in technology, growing access to online learning materials, and the change of skills that real society needs require a change of the way teachers are teaching. Flipped classroom or inverted classroom is a model belonging to a blended learning style which stipulates that learners first study the learning content home by themselves, typically using video lessons prepared by the teacher, or supposes the use of video plus other online resources selected by the teacher. Therefore, the learners discover, research the new terms, notions, try to comprehend them and usually, they have simple quizzes that allow better comprehension. The students come into the classroom or usual class activities with the content studied, they apply knowledge, perform classroom activities that help them to develop the required skills, and obtained the planned learning outcomes according to the national curriculum. In other words, flipping classroom free class time for hands-on work. Students learn by doing and asking questions, they can help each other, so it is a process that benefits both the advanced and less advanced learners.

As can be seen, the flipped classroom can be defined as a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting learning space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the teachers guide students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter [1]. Flipping learning is about flipping the attention away from the teacher and towards the learner, it is about eliminating large-group direct instruction and meeting the individual learning needs of each student says Bergman and Sams. According to Bergmann and Sams a flipped classroom can be described as a setting where “which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class” [1]. In other words, the sequence is inverted. According to Lage, Platt, and Treglia “Inverting the classroom means that events that have traditionally

taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa” [3].

According to most studies made by researchers the process of implementing flipped learning becomes inefficient if not applying a common paradigm of four pillars. What does it suppose? The paradigm of these four pillar includes: *flexible environment, learning culture, intentional content and trained teacher* [2]. The teachers must incorporate the four pillars do not burn out the learning experience. *Flexible environment* refers to the environment that facilitates learning in the given context. A new approach that requires a specific environment that is why teachers must rethink and re-organize the teaching-learning environment to adapt to each lesson or unit to encourage either independent or group work. These newly created environments empower students to select the desired learning time and place. *Learning culture* is another issue that should be built according to learning needs. School or classroom must set on clear rules and habits that will lead to establishment of classroom culture. Class time should be devoted to inquiring, learning subjects and content-specific concepts more deeply, and generating learning opportunities. Teachers in flipped classroom make use of scaffoldings to enable their students to find out specific topics by thorough implementation of student-centered approaches in the zone of their proximal development [6].

Intentional content comes across with the way how teachers should constantly consider how they could benefit from the flipped classroom approach to support learners in enhancing deeper understanding. Teachers need to decide on the content to be taught and materials the students should explore. *Trained teacher* aspect is very important. Although the visibility of the professional educator’s role is less obvious in flipping learning teachers in this environment are much more important and frequently more challenged than in traditional classrooms. They should consistently observe students, provide support, give comprehensive feedback, and assess students’ work.

The most of practices in applying flipped classroom approach come with positive outcomes. The teachers point out that the approach affect students in positive way and the main stress is put on their psychological state, making them more engaged, more motivated, and better able to self-act. One of the main valuable fact is that students become more responsible.

The flipped classroom has founded its vision on many pedagogical theories. One of them that mobilizes students and contributes to their motivation increase is the Vygotskian approach that says a good teacher should develop an interactive and

useful environment by promoting discovery and socialization [6]. Flipped classroom fully uses Vygotsky's guidelines. The researcher introduced the concept of *the zone of proximal development* mentioning that learners can proceed to the next zone of their proximal development with the help of more knowledgeable individuals. "The *zone of proximal development* refers to the learner's ability to successfully complete tasks with the assistance of more capable other people, and for this reason, it is often discussed to assisted or scaffolded learning [6]. The creation of *a zone of proximal development* involves assistance with the cognitive structuring of learning tasks and sensitivity to the learner's current capabilities.

Based on the theoretical framework of social constructivism, the researchers Bergmann and Sams, Cevikbas consider that teachers are expected to perform the following tasks in flipped classroom learning [1]:

- design an interactive classroom environment (including virtual classrooms) and help students to prepare for class hours by use of videos and online resources;
- support students to construct knowledge and meaning by providing scaffolding and sufficient feedback;
- promote the agency of students to think, inquire, communicate, interact, and discuss;
- design and implement activities that foster active learning for their students, and use dynamic assessment approaches.

Another theory that acts as the foundation for the flipped classroom is self-determination theory, a macro theory of human motivation and personality that concerns people's inherent growth tendencies and innate psychological needs [5]. It is concerned with the motivation behind choices people make without external influence and interference. Self-determination theory focuses on the degree to which human behavior is self-motivated and self-determined. Flipped learning enhances intrinsic motivation due to following these important factors that should be constantly clarified to students. These factors are:

Competence: Learners need to know that their work is building true mastery over tasks that are important to them.

Autonomy: Learners need to know that they are in control of their behaviors and their lives and that their mastery of what they are learning is found within themselves and not dependent on the presence of another.

Relatedness: Learners need a sense of belonging and connectedness with other people when they learn.

Flipped classroom approach has developed its efficiency beliefs adopting the constructivist way of thinking and principles. The learner motivation grows up because of the transfer of responsibility, or control, for learning, from the teacher or more capable other to the learner. This transfer of control is motivating for the student as it acknowledges student mastery of the task, and hence the learner's developing efficacy. In this context, learner interest in the task will grow as the learner comes to the value and appreciate the knowledge. Furthermore, as learners come to achieve mastery in a knowledge domain, they are more likely to appreciate the relevance and value of the knowledge domain.

A flipped classroom can be divided into two learning environments: *outside and inside the classroom*. Both sides must be perfectly integrated for this model to be effective.

The first step teachers are planning in detail what will happen in each environment.

The second step is selecting a variety of appropriate activities that address the needs of all learners. Such an approach may provide rich learning opportunities for students with different learning styles.

The third step is to determine how to integrate tasks and activities that occur in both environments. This step is especially important since a flipped classroom is intended to be a blended approach. Therefore, no part can be planned or implemented separately.

The fourth step is to use a learning management system, presenting all activities in an organized way. A *learning management plan* is an integral part of flipped classroom, because it connects the outside and inside parts like a unity. Therefore, implementing the mentioned approach is not easy. According to Bergmann and Sams, Lage, Platt, etc. a strategic way of efficient management is to consider the following [1,3]:

- Is the class prepared for a flipped learning? Do students have the skills and mindset needed, and if not, can the teacher coach them to get there?
- Are the parents of the class students prepared for a flipped approach? How can be introduced the method to them such that they and become interested and engaged partners?
- Has the teacher talked with his teaching colleagues and school administration about the flipped classroom?
- Do all the students have access to a learning environment outside of the classroom such that they can access and interact with the videos effectively?

- Do all the students have reliable Internet access at home? Will some families be put under undue stress if their data plans are structured differently than the teacher expects? Are there technology gaps that will hinder some from being prepared?
- Just because the teacher makes a video, what will make the student want to watch it? How do teachers work with their students to teach them how to interact with the video, not just “watch” it passively?

Let's break it into pieces and analyze the above definition of flipped classroom process. The idea again of direct instruction, a lecture, moving from the group space to the individual space, and again, it can be seen how that can be misinterpreted as move your lectures online. Not necessarily. There's still a place for classroom teaching in the flipped classroom. They just might not be 45 minute lectures. In fact, it is about transforming the group space into a dynamic interactive environment so students aren't just sitting and consuming and listening to information, they're actually engaging with it and constructing knowledge and sharing ideas. This is important, the teacher role is transforming from, the sage on the stage, to the guide on the side. It calls attention to teacher's role in the flipped classroom and the fact that this does take a creative effort. It takes a lot of creativity to pull together active learning experiences and to make sure that students are being engaged and actually understand what they're supposed to do and know by the end of class.

How do teachers act this process? It is better to think about one particular lesson. If the teacher tried the flipped classroom before and it was not a success, then it's useful to try to unpack this experience to analyze why it might not have worked. On the other hand, if the teacher has never before tried flipping his lessons is the right time to try and flip a lesson. It is recommended to start by looking for something called flappable moments. The teacher has to put down some important questions like what should he flip? What should he do? How should it work?" This strategy will help the teacher to focus on exactly what needs to be flipped. The first place to look for a flappable moment is to look for weaknesses of the teachers teaching process and students outcomes.

It can be concluded that flipped learning becomes a new learning model that meets the modern social requirements. In cases when reception in the classroom is low, students are bored and less interested in the content the teacher has an option. They have a good reason to try deliver the learning content in new way.

Bibliography

1. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education: New York, NY, USA, 2012.
2. Chilingaryan K., Zvereva E. Methodology of flipped classroom as a learning technology in foreign language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237. p. 1500-1504, 2017.
3. Lage M.J., Plat G.J., Treglia M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *J. Econ. Educ.* 2000, 31. p. 30–43.
4. Maycock K.W., Lambert J., Bane D.S. Flipping learning not just content: A 4-year action research study investigating the appropriate level of flipped learning. *J. Comput. Assist. Learn.* 2018, 34. p. 661–672.
5. Sergis S., Sampson D. G., Pelliccione L. Investigating the impact of Flipped Classroom on students' learning experiences: A Self-Determination Theory approach. *Computers in Human Behavior*, 2017, 78, p. 368–378.
6. Roehl A., Reddy S.L., Shannon G. The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *J. Fam. Consum. Sci.* 2013, 105. p. 44–49.
7. Williams B., Horner C., Allen S. Flipped v's traditional teaching perspectives in a first year accounting unit: An action research study. *Account. Educ.* 2019, 28, p. 333–352.

WAYS OF ENHANCING ORAL COMPREHENSION SKILLS WHILE WORKING ONLINE BY USING WEB2 TOOLS

Kristina CERNEI

Public Institution Theoretical Lyceum “Onisifor Ghibu”, Chisinau

The pandemics COVID-19 has resulted in schools shut all across the world. Children are out of the classroom and as a result, education has changed dramatically, with the distinctive rise of e-learning taken remotely and on digital platforms. Local authorities have managed to elaborate documents to create performance remotely [1]. Moreover, as students in the Republic of Moldova must follow the National Curriculum, each school discipline has been explicitly introduced in form of an official document to face the challenges of online synchronous, asynchronous or hybrid learning [2].

Level language skills are categorized according to four language skill areas. Below in the table are represented the four language skills and the objectives of a teacher of English as a foreign language to have the students achieve.

<p style="text-align: center;">Speaking</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Understand without difficulty, and converse in a clear and participatory fashion. 2. Initiate, sustain, and bring closure to a wide variety of communicative tasks. 3. Narrate and describe concrete and abstract topics using sustained, connected discourse. 	<p style="text-align: center;">Reading</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Follow the essential points of written text. 2. Understand parts of texts which are conceptually abstract and linguistically complex.
<p style="text-align: center;">Writing</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Address a variety of topics with significant precision and detail. 2. Write competently about topics relating to particular interests and write clearly about special fields of competence. 3. Organize writings with a sense of theoretical structure. 	<p style="text-align: center;">Listening</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Understand the main ideas of most speech in a standard dialect. 2. Demonstrate an emerging awareness of culturally implied meanings beyond the surface meanings of the text.

Hence, listening comprehension is a step in communication as once the student understands what is being said, the ability to communicate is going to be achieved easier. As teachers we need to construct learning activities which will enhance learners' oral comprehension (listening skills) and motivate them, as well. In today's circumstances we should also follow the online platforms for outlining activities that students would be able to use to improve their oral communicative skills. When preparing for a remote teaching lesson there are several questions that must be taken into account:

1. What is the context for listening and what platform is going to be used?
2. How many times should the item be heard by students?
3. How will learners check the accuracy of their listening?
4. Is it possible to check listening accuracy to be done independently or collaboratively?

In the following chart are represented the eight listening comprehension skills components that are to be practiced during the classes in learning English as a foreign language.



Source: <https://blog.listenwise.com/2017/04/8-components-listening/>

Teaching remotely should help students in achieving their goals, thus planning all the activities for synchronous, asynchronous or hybrid teaching is essential. Platforms that offer group collaborations that are most used and recommended by the authorities are Zoom, Google Meet, Skype, Microsoft Teams. All platforms include sound and screen sharing that makes teaching remotely more efficient. Before the lesson, the content to be taught and listened should be saved on the computer and uploaded in a

cloud in order to send the link to the listening activity in case of internet connection problems.

Oral comprehension skills activities should be carefully planned into pre-listening activities, listening strategies and post-listening activities. Before listening, the vocabulary should be selected and pre-taught. The <https://www.educandy.com/> online platform can be used for vocabulary work and practice. The platform offers the opportunity to create your own vocabulary games and content. Some other platforms for vocabulary and pre listening activities are:

- <https://wordupapp.app;>
- <https://apps.apple.com/us/app/vocabulary-builder-by-magoosh/id890252250;>
- <https://www.commonsemmedia.org/lists/vocabulary-apps;>

While listening strategies are important to be followed as students shall focus on recognizing the words; discriminating sounds, identifying grammatical groupings of words; identifying expressions and sets of utterances which function as a whole, identifying paralinguistic cues; recalling important words and ideas. Some of the most useful platforms for oral comprehension activities are

- <https://talkenglish.listening;>
- [https://www.fluentu.com/;](https://www.fluentu.com/)
- <https://podcast;>
- [https://idc.edu/practice-listening-in-english-with-these-apps-and-tools/;](https://idc.edu/practice-listening-in-english-with-these-apps-and-tools/)
- <https://agendaweb.org/listening-exercises.html;>
- [https://www.123listening.com/.](https://www.123listening.com/)

Post listening activities build-up students' confidence and help in identifying the drawbacks. Post listening activities can be worked on [https://jamboard.google.com/;](https://jamboard.google.com/) [https://liveboard.online/.](https://liveboard.online/) Information can be checked for comprehension with the help of [https://www.socrative.com/;](https://www.socrative.com/) [https://kahoot.com/;](https://kahoot.com/) [https://learningapps.org/.](https://learningapps.org/) All the platforms allow interaction and instant assessment.

Oral comprehension skills are an integral part of the educational setting. By using web2 tools students and teachers interact with the English as a foreign language content and are equipped to partake in follow-up discussions prepared by the teacher for synchronous, asynchronous or hybrid learning. While learning remotely, the assignments for oral comprehension skills development should be carried over in shorter turns and the teacher should always check for feedback on listening comprehension. The teacher's role is to help students identify the fundamental concepts that result in storage of information and building in knowledge. The advantages of

using web2 tools while developing oral communicative skills are that the material can be listened by the students at home if the link is provided. The distribution of the material is much easier and each student can focus on the task individually, thus improvement is enhanced. Furthermore, if the material is challenging for some students, the students can be given separate activities and individual focus learning is ensured.

Web2 tools are useful and accessible for students and teachers. However remote learning also allows the teacher to use the authentic material by applying activities on specific topics like for example watching the weather forecasts; watching the news; watching live performances; watching short films; following lessons from the <http://educatieonline.md/> that allow students to learn or participate in flipped classroom activities.

Thus, a remote learning oral comprehension skills development activity would be possible in the following framework of steps.

Step 1. Create a vocabulary and pre listening content activity with the help of <https://www.educandy.com/>. The students are to collaboratively work on the activity, or individually and practice the pre listening content.

Step 2. Listen to the content elaborated with the help of the <https://talkenglish.listening> tool.

Step 3. Practice listening activities with the help of <https://www.socrative.com/>.

Step 4. Use the follow up activities on watching the lesson on <http://educatieonline.md/> and complete the interactive activities published on the website.

The uncertainty caused by the lockdown has opened doors to a multitude of web2 tools development. The teachers have managed to find the best ways to teach their students and keep them focused on the educational activities for English as a foreign language skills development.

Bibliography

1. https://mecc.gov.md/sites/default/files/repere_inv_mixta.pdf
2. https://mecc.gov.md/sites/default/files/_7_repere_metodologice_2020-2021_limba_straina_final_02.09.2020.pdf

**POSSIBILITIES OF EXPLOITING LYRICAL TEXTS FOR THE BENEFIT
OF THE ENGLISH LANGUAGE LEARNER**

Tatiana CIORBA-LAȘCU

Tiraspol State University

Chair of Foreign Languages and Literatures

Literary texts are often rich in multiple levels of meaning, and demand that the reader/learner is actively involved in ‘teasing out’ the unstated implications and assumptions of the text. Thus, by encouraging our students to grapple with the multiple ambiguities of the literary text, we are helping to develop their overall capacity to infer the meaning, and this can be applied in real life.

Apart from all the linguistic benefits, we cannot forget the wider educational function of literature. It can help to stimulate the imagination of our students, to develop their critical abilities and to increase their emotional awareness. If we ask the students to respond personally to the texts we give them, they will become increasingly confident about expressing their own ideas and emotions in English [2].

Literature itself is the content of the course, which concentrates on areas such as the history and characteristic of literary movements; the social, political and historical backgrounds to a text; literary genres and rhetorical devices, etc. One of the literary genres we can exploit in the English classroom is poetry. Poems can be used in many different ways and the more you use them the more uses you’ll find for them

Mathew Arnold (1880) states that, “Poetry is a criticism of life”. It means that poetry should be a true and sound manifestation of life. He also states in the same essay that “without poetry, our science is incomplete”. He considers „high truth“ and „high seriousness“ as a criterion for judging the value of poetry. Poetry should also conform to the norms of „poetic truth“ and „poetic beauty“ by sticking to facts of life as a subject matter of it [1].

Thus, if students want to read literature in English, poetry is good way in. Using novels in class, even in the form of abridged and graded readers, is fraught with difficulties. Poems, in contrast are far easier to digest than prose.

Any authentic material exposes students to some 'real English' and can be very motivating for your students, provided they are supported throughout the task. The other great thing about poems is for students to have the opportunity to see the language work creatively and freely.

While working with poems, firstly, we should take into account the criteria for selecting the text. For example:

- *The student's cultural background*: It would be difficult to understand the writer's short-stories without knowing about the class system and the values of the society portrayed in them.
- *The students' linguistic proficiency*: If the language is difficult, the students will not be motivated to study the text. They must find it useful and enjoyable to study.

If you end up having to explain every single word then the poem may well lose its spark. On the other hand, the students won't need to understand every word to get the general idea of most poems so don't be put off if you think the language level is slightly above what they would normally be able to handle. As with songs, if the students are supported throughout and are pre-taught some of the vocabulary, or given some visual aids to help them, they will be able to tackle more challenging texts than they are used to.

In this regard we should mention some of the benefits of using poetry in the English classroom:

- Poems often enhance the students to make confident interpretations, as their personal opinion is vital.
- In order to make sense of what is a new, original use of language (new vocabulary/invented words, mixed registers, metaphors, rhythm and rhyme).
- To show the students that language may not be quite as rigidly governed by rules as we think.
- We can also encourage students to make use of certain interpretative strategies while reading, for example speculating about the symbolic meaning of certain words rather than focusing on their literal meaning.

The students will immediately see the value of using poetry in class if there are language outcomes apart from simply practising reading skills or having a discussion. Further, I recommend some techniques to apply in the language classroom:

- *Comparison and contrast*: students have to find similarities and/or differences between two topic-related texts.
- *Expansion*: students have to add certain elements to the text. For example, what happens after the story finishes?
- *Matching*: students are given two groups of items, which they must link taking into account both syntax and meaning.

- *Media transfer*: a text is transformed from one medium to another, for example from poetry to prose or from written to oral.
- *Reconstruction*: students have to re-establish certain elements in a text which have been omitted, or jumbled.
- *Reduction*: contrary to ‘expansion’, students have to remove certain elements from a text so as to make it shorter, though still meaning the same. [2]
- *Replacement*: some elements of a text must be replaced with others of the same kind. (N>N; V>V; etc.)
- There are some other activities which could be used in the process of teaching/learning poetry.

Activity 1

1. Select two or three short poems which are in some way striking, because of their rhythm, use of language, imagery, and so on.
2. Prepare sufficient copies of the passages for each group of four students to have one set.
3. Divide the students into groups of three or four. Give each group a complete set of the passages you have chosen.
4. Ask the students to represent those passages in a two-minute play in front of the rest of classmates. After each representation, show the original poem to everybody.

Our reaction to language is partly shaped by the way in which the words are presented. A written passage could be acted out as a play if it has some of the qualities of drama: *balance and rhythm, conciseness, and internal rhyme*.

Activity 2. Split poem

1. For this activity you will need a short poem which has a fairly regular form (the lines should be of roughly equal length).
2. Split each line into two parts, and place the half lines under separate columns (A and B). The first half of each line goes under column A, the second under column B. Then arrange the half lines in each column so that they are not in matching order.
3. Read the poem aloud to the whole class. Ask the students to recall any fragments they can remember.
4. Ask the students to work in groups of three. Give each group a copy of the split poem.
5. Ask them to try to reconstruct the poem by matching the half lines from columns A and B.

6. Round-up session. The class, working as a single group, builds up the poem line by line. With advanced students, the activity can be made more challenging by leaving out the reading of the poem, and by asking the groups to work immediately from the split text. They should look for several different possible combinations of the half lines, and then gradually try to construct the poem.

This step-by-step approach allows the students to work their way gradually from the language towards the meaning. It is particularly suitable for poems which contain striking or unusual images, for example: ‘They live in a dislocation of hours/Inside-out like socks pulled on in darkness.’ After working with the poem in this way, the students will be familiar with the text. The poem can then appear again, as an ‘old friend’, in other activities.

Activity 3

1. Select a text which you feel would help to expand the students’ passive vocabulary, and make it up into a task sheet. Remove certain of the words, and for each blank space offer three alternatives, one of which should be the word actually used in the text.
2. Give each of the students a copy of your task sheet. Ask the students to work on their own, and to select the alternatives they consider most appropriate for the blank spaces.
3. After five to eight minutes, the students form groups of four and discuss their choices. After the discussion, reveal the original wording to the class.

The advantage of this technique is that you can select the texts to suit your students’ language level. It is important to remember that this is not a multiple choice exercise. This approach is a useful way both of refreshing familiar texts and of introducing new ones. We could apply variants to this activity, such as focusing on verb tenses, prepositions, etc.

Some of other techniques to mention can be haiku, picture poems, cinquain poems etc. Most of them can be cited within the category of pattern poems, which give learners a sense of support and allow them to complete a poem fairly fast. According to some predefined rules, the students write poems to describe and/or contrast things while at the same practicing some particular constructs such as participles, adjectives, adverbs and so on. What is more, they give teachers to delve into their students’ inner worlds represented by their hopes, desires and aspirations in the poems they write.

For most teachers poems are an under-exploited resource that we have available to us. Although introducing the students to a poem or two throughout the course will take a lot of thought and a bit of preparation time on teachers' side.

References

1. Grizli E. Norman Fairclough's model as a research tool in the critical discourse analysis of Robert Frost's poem Fire and Ice. University of Wah Journal of Social Sciences and Humanities Volume 1, Issue 1, December 2018. p. 83-99.
2. Literature in the English Language Classroom - Poetry - Borja J. Ojeda Pinar, Marina Torralbo Jover. <http://www4.ujaen.es/~gluque/Literature%20in%20the%20language%20classroom%20%28theory%29%20%20Borja%20Ojeda%20y%20Marina%20Torralbo.pdf>

**DIGITAL TOOLS IN TEXT-BASED PRONUNCIATION
TEACHING ACTIVITIES**

Lilia CONSTANTINOV

Catedra Limbi și literature străine, UST

For a long period, people and educational institutions were seeking for opportunities to bring together the studies and far-away prospective students. The first step to do it was the Open University followed by e-learning. Nevertheless, it was a great advantage and the best solution for the students who could not move into a university campus or could not afford even classical extra-mural education.

The Covid-19 pandemic condition has induced a new education realia when face to face education becomes impossible. Though the digital tools in pre-Covid-19 era were seen more as a delimitation criterion in teaching contests or periodical teacher proficiency evaluation, the pandemic lockdown forced education and its actors to plunge into digitalization learning and using digital tools on the spot. This period occurs to be the same stressful both for teachers and pupils/students. Teachers are stressed as they should change the usual paradigm of teaching and frequently seek for digital alternatives of the previous day-to-day teaching resources, while pupils/students are stressed first of all by the new “routine” that they experience for the first time and have to get used to. All this is powered on by the lack of qualitative communication/isolation that the social networks cannot substitute at a greater extent into the pupils and students. However, this pandemic reality proves to be more stressful for those who lack digital skills and/or digital devices, both teachers and pupils/students.

Also, this pandemic period brings to frontbench many management issues from individual’s time management to classroom/institution management. It is like a “routine” checking-list. Why do I stress routine? The more activities and issues of school/university life from the pre-pandemic lockdown are brought into the new one, the easier and less painful is the involvement into the new education environment. In this context, great problems of adaptability are shown by the pupils/students who are over-protected and over-controlled or over-supervised. They showed less on very poor adaptability to online education expressed in passiveness during lessons, many accusing technical problems preventing from joining to the lesson or assignment, or getting involved into other activities while staying connected to the lesson, or, even, do not join the lesson. Here it would be of great importance if teachers re-evaluate their classroom management. And, of course, we should not forget about parents who can strengthen or diminish teacher’s efforts to build a new classroom paradigm.

Before speaking about importance of digital tools in education, we should state that online learning is not synonymous to e-learning, and blended learning is that education form that combines online and face-to-face education. It is very important to bear in mind the type of education we are involved while using a certain digital tool and take the greatest advantage of it while teaching. Using carefully chosen digital tools in education to match the lesson goals and focus on the competences to be developed during it, we can only bring added value to this lesson along which the teacher gets the satisfaction of a well-done job with fulfilled goals while the pupils/students get the satisfaction from a dynamic lesson which emerged into their world – a digital world most of all.

It is not new that pupils/students are not reading quite willingly books or learn poems by heart, while reading and learning by heart are the corner-stones in acquiring a language, especially English due to its phonematic peculiarities. The things are made even worse by the fact that nearly half of the first thousand of day-to-day used words do not follow reading rules and the scientists have already stated that in order to learn a word someone may need to repeat it averagely sixteen times. That is why, while teaching beginner and elementary English, it is of utmost importance to focus on correct pronunciation. Also, the teacher should carefully choose the text/book as a too high degree of difficulty conditioned by an unstudied grammar topic, great number of unknown words or too many terms may induce frustration and even abandon. Nowadays the greatest publishing houses specialized into foreign language knowledge acquisition and research have come with an extraordinary offer: they adapted many classical works to different levels of difficulties, usually from one to six, but it can be found even greater division. On the cover it is usually indicated the number of words (there may be also added a glossary) and the major grammar topics – a thing that, for sure, is highly appreciated by the English teacher who are looking for texts for class, home or individual assignments.

Using digital tools while teaching is like opening the window to leave the fresh air in. But, at the same time, teacher should be careful in choosing proper digital tools regarding the lesson goals and his pupils' digital security. Once the security issues are solved, it is recommended to pay attention to the pupils' digital pace or, otherwise to say, how familiar the pupils are with the digital devices and applications in order not to overcrowd the lesson with several unfamiliar digital tools that demand time to get used to them. There appears the risk not to manage to fulfil all the lesson goals.

When designing a text-based teaching activity, we also should bear in mind if this activity is a classroom or homework assignment, learning or assessing one, in a face-to-face or online environment, pupils' digital literacy as well as digital device

ownership and, of course, learning age peculiarities. Once the basic details are clarified, it is the time to get into the lesson. From the multitude of digital tools, we obviously can find more than one to match our goals.

One digital tool that is very productive and can be widely used is Google Forms which can be easily turned into Google Quizzes depending on the purpose of the activity. We can use it for a quite wide range of pronunciation assignments in teaching/training the reading rules and pronunciation patterns, homographs and homophones mainly to its question templates. It also offers the possibility to manage questions like add or import question, add image or video. The only drawback stays about marking the text, but it can easily be avoided by using capital letters. Of not less importance can be mentioned here www.kahoot.com, www.mentimeter.com, www.canva.com.

As a first assignment we can approach the types of syllables. The students have been given the text earlier to read and, advisable, if possible, to listen to it. The words that are to be used in the questions should be found in the text. It is recommended to work firstly on open syllables as the reading rule states that the vowel is pronounced like the alphabet one. We can start with multiple choice questions on the first type and then to turn to the second with only two choices (E.g. Is *mE* similar to *hE* or *pEn*?, Is *klte* similar to *blte* or *klIt*?) and gradually increase the difficulty and number of choices or use multiple choice grid or checkbox grid. On the same sample we can train the third person singular in the Present Simple Tense or the -ed ending in the Past Simple Tense or any other pronunciation pattern that can be found in the text and we want to train or evaluate how successful are the pupils/students in its pronunciation. It is the same about homographs and homophones, also paronyms. All these digital tools offer the possibility to use or upload sound that is needful especially at the beginner and elementary level.

To conclude we may say that the importance of digital tools in teaching/learning English cannot be contested and their use during the lesson only increases the efficiency of educational process.

Bibliography

1. Marks J., Bowen T. *The Book of Pronunciation: Proposals for a Practical Pedagogy*. Delta Publishing, 2012, 176 p. ISBN 978-1-905085-70-5.
2. Kolker I. M., Ustinova E. S. *Obuchenie vospriyatuyu na sluh angliyskoy rechi*. Moskow: Akademia, 2002, 336 p. ISBN 5-7695-0674-1.

INTERACTIVE STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH

Elena DARABAN

Liceul Teoretic „Mihai Eminescu ”, Chişinău

*“It is the supreme art of the teacher
to awake joy in creative expression and knowledge.”*

(Albert Einstein)

Keywords: teaching strategies, interactive teaching, training, modern education, feedback.

Isn't it more fun to learn while you're having fun? By making some lessons fun and informative, students may enjoy their lessons even more and be inspired to learn more themselves. Teaching methods are always changing, and teachers could try a number of lessons, ranging from using everyday items to help teach English to encouraging students to learn using performance such as role-play, group work and social media. Sometimes, learning can be made easier by “living” and “experiencing” the topics, rather than simply reading words from a board or textbook.

The teaching strategy is the effective way in which the teacher helps students to reach knowledge and to develop their intellectual possibilities, skills, abilities, aptitudes, feelings and emotions. It consists of a complex and huge set of methods, techniques, teaching aids and forms of organizing the activity, complementary, based on which the teacher writes a work plan with students, in order to effectively achieve learning.

Interactive teaching strategies promote an active study, involve sustained collaboration between students who, organized in small groups, work together to achieve predetermined goals. The important fact is that the teacher specifies the involvement of students in the realization of this work plan, as active subjects that contribute to the construction of their own knowledge.

The didactic strategy - in a postmodernist vision - thus becomes the product of a collaborative activity carried out by the teacher together with the students, who complete the work plan with their own interests, desires for knowledge and intellectual activity. Thus, they can show their desire to learn through cooperation, in a team, collectively or individually, they can choose certain teaching materials to use, for certain methods, techniques or work procedures.

By giving them the chance to make such choices, the teacher contributes to increasing activism and developing the creativity of their students, and the teaching strategy, coming from the harmonious combination of all factors involved, can

successfully lead to achieving the proposed goals, primarily to ensure learning and not learning. But a thorough one, which is related to the reality, to the interests and needs of the students, is useful and is achieved through the participation of each student in the process of establishing their own agreements.

In this sense, Ioan Cerghit emphasizes that "strategies outline the range of practical ways to achieve the intended target and have the value of working tools." (2002, p.273). He attributes to the concept of didactic strategy four connotations that complement each other:

- "integrative approach and action";
- "procedural structure";
- "Chain of decisions";
- "an optimal interaction between teaching strategies and learning strategies" [Idem. P. 274].

The same author says that teaching strategies such as:

- "adoption of a certain way of approaching learning (through problematization, heuristic, algorithmic, factual - experimental, etc.);
- "option for a certain way of combining methods, procedures, teaching aids, forms of student organization";
- "programming mode (selection, ordering and hierarchy) in an optimal succession of the phases and stages (events) of the given lesson process" (1983, p. 59).

Interactive teaching strategies have an important role in the instructive-educational activity, being present in all stages of its conception and effective realization:

- a. Design, when the teacher, referring to the other components of the educational process (objectives, contents, time, forms of organization, etc.), elaborates the optimal didactic strategy;
- b. in the phase of effective development of the activity the didactic strategy becomes a concrete instrument that allows the achievement of the proposed objectives;
- c. in the (self) evaluation phase, together with other components of the educational process, the didactic strategy becomes "object" of the teacher's evaluation, being appreciated, depending on the obtained results, or the obtained quality.

The premises for using the methods in the current training systems must be aimed at post-modern didactics that emphasizes the connection between the four

components of the educational process: Training means how to select, arrange, balance, connect and put into practice the following four categories of components:

- Training objectives
- Contents
- Strategies and methods
- Evaluation.

Let's not confuse the term and the concept of objective with its use from the point of view of scientific and pedagogical language (eg long-term, short-term, operational, specific objectives) with the method of training based on pedagogical objectives, specific to learning theory formulated by BS Bloom.) The effectiveness of the teaching method is accentuated insofar as it has transformative qualities, being understood as the way used by the teacher to determine students to find their own path to follow in order to build their own knowledge.

We can also be guided by the evaluation matrix: *The evaluation matrix of opportunities* to capitalize on metacognitive strategies to make English teaching more efficient.

<i>Strategy</i>	<i>How to use</i>	<i>When to use</i>	<i>Why to use</i>
Browsing (Skim)	Highlighting titles, underlined words, summaries.	Before reading a text.	Presents the conceptual picture, the focus is on the subject.
Slow down	Stop, read and reflect.	When information seems to be very important or new.	Stimulates interest and attention.
Activating previous knowledge	Taking a break and meditating on the facts learned.	Asking questions about unknown matter. before reading or an unknown activity.	Facilitates the acquisition of new material.
Mental Integration	Relating ideas. Use them to build a theme or conclusion.	When studying a complicated, difficult subject.	Promotes higher levels of understanding. Reduces matter directed to memory.
Diagrams	Identifying the main ideas, establishing the relationships between them.	When the text contains a consistent matter, with a lot of data.	Helps to identify the main ideas, organizes them into categories and classes.

The matrix has three important points:

1. promotes the use of metacognitive strategies, which raises the level of performance,

2. promotes explicit awareness
3. encourages students to actively build declarative, procedural and conditional knowledge.

There is a close connection between the organization and structuring of informational content, the level of abstraction and generalization of knowledge, their measurement and methodological processing in textbooks and methodological decisions made by the teacher.

The traditional, linear way, based mainly on the presentation, description, exemplification of the contents offers us mainly in the process of transmission - understanding of knowledge the use of traditional and often passive methods (methods of oral and continuous presentation of knowledge, demonstration, exemplification, etc.).

The *students' feedbacks* clearly show us the techniques they have learned and contribute to the development of communication skills in English. To be effective, learning must be interactive. Showing an orienting sense of the optimal way to reach the objectives, the didactic strategies are characterized by flexibility, acclimatizing to the situations and conditions that appeared spontaneously. This adaptive restructuring depends to a large extent on the creativity and spontaneity of the teacher, on his ability to quickly detect weaknesses and to correct errors in operational time.

If the teacher's decision aspires to present information in an active-problematic way, requiring the direct participation of students in rediscovering knowledge, then the methodology used involves active and interactive methods (problematization, discovery, collaboration, case study, mutual learning, etc.). expository of knowledge has the benefit of shortening the access to cultural values, to scientific knowledge that is more difficult to access by other methods.

Modern education emphasizes the position of the student as an active subject of his own training, discovery and research, creation, the restoration of the researcher's scientific career in the laboratory, but often they require more time that does not overlap with available school time. At the same time, the interactive methods emphasize the formative-educational side of personality development both by offering opportunities to discover and validate in practice the theoretical knowledge and by the social opportunities for the development of character traits, will and perseverance.

In conclusion, I could mention that, although the list of interactive methods is very extensive, each teacher will choose those techniques that will help to achieve the

objectives proposed in one lesson or another. Also, the main objectives of an English lesson are those predestined to form communication and expression skills in English.

To achieve the needed objectives, the most effective methods are those that allow students to practice the language in class, namely the methods that are part of the category of interactive by each teacher, his teaching style, depending on what tools he will use to ensure the success of students in training these skills so indispensable today for professional achievement.

The mastery of selecting the most effective methods for achieving these objectives and the ability to polish them and adapt them to the teaching situation indicate the basic characteristics of a skilled teacher.

Bibliography

1. Boncea A. G. Strategii didactice moderne. Metode interactive de predare – învățare – evaluare. Analele Universității “Constantin Brâncuși” din Târgu Jiu, Seria Științe ale Educației, Nr. 3/2016.
2. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Editura Aramis, 2002.
3. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2004.
4. Cerghit I., Neacșu I., Negreț Dobridor I., Pânișoară I. O. Prelegeri pedagogice. Iași: Editura Polirom.
5. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Ed. D.P., 2000.
6. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 2005.
7. Cristea S. Curriculum Pedagogic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
8. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Ed. Polirom, 2002.

DEVELOPING WRITING SKILLS IN ENGLISH

Ana DOLGANIUC

Theoretical Lyceum "Mihail Kogălniceanu"

It is a well-known fact that English is one of the most widely spread languages across the entire globe, it is the lingua franca of nowadays, thus making it an interesting and useful tool for many to learn. And since we live in the era of digitalization it should be easy to learn and develop skills through online resources, unfortunately that is not the whole truth.

However, with the permanent development of the world and the growing intricacy of human relations, people gradually understood that the needs of the educated men are much more complex. First of all, most people learn the bare minimum just to be able to speak and forget about writing, while others think that by understanding and speaking the language, they know how to write.

According to our national Curriculum for foreign languages (2019) we have a lot of activities that focus on the development of writing skills. All the tasks and items from the Curriculum if practiced properly can lead to the improvement of students writing abilities.[2]Didactic strategies from the national Curriculum form, create and develop the necessary required competences, as a result we have the product: a written text, for example an opinion essay and then focusing on the cultural area we will be able to produce a small text about educational, cultural and pragmatic domains.

Writing, just like other aspects of a language needs practice and dedication as well as a special interest to teaching writing entirely and completely. The production of texts is complex and requires a lot of work and specialized skills. In order to develop elaborate writing skills, preparation and gradual development are needed. Students must cover the full spectrum of writing activities – from simple imitative once, to complex creative writing tasks [3].

An effective writing must be practiced frequently and regularly because writing skills are permanent thus they need a regular brush up for a long period of time. We can affirm that it is a life - long process which has benefits for all individuals.

From my experience I could say that there are some problems that students face while they learn how to compose different pieces of writing:

- their language proficiency is insufficient for the given task,
- they do not know how to choose precise, vivid and suggestive words,
- how to arrange their ideas in rhythmic sentences,

- how to combine in a skilful way ideas, different points of view in order to have a well-organized and polished paragraph,
- how to structure the information in an effective way,
- students don't know how to organize their writing to make it elevated but in the same time to deliver a strong message to the audience,
- they are not given sufficient feedback to improve and upgrade their writing,
- some difficulties may appear because of cultural differences in discourse organization, in Romanian cultural language patterns differ from the rigidity of standard English models.
- poor spelling can spoil an otherwise interesting piece to read, and we generally write for other people to read what we have written, thus check your spelling before and after you are done writing.
- do not forget about your audience, it is essential to make a good impression and to have a good command of English.

For good teachers all aspects of the English language are important, but because of these problems that are unique to writing, the teacher must not work only on the student's linguistic proficiency, but also on the writing process itself. Instead of focusing on the written product, they should concentrate on the writing process, on the ability to produce similar texts again and again. When targeting writing skills the teacher should aim at helping the students to become active writers-individuals who can produce coherent accurate and appropriate written messages inside and outside the classroom and real-life purposes [3].

Writing process and writing product could be both viewed as the significant tasks for teachers to improve their teaching and for students to enhance their writing level. Writing can be defined in two different ways, it is both to express and impress. Students read, imagine, organize, write drafts, edit, reread. This process of writing is sometimes difficult, sometimes easy but for sure it brings a lot of satisfaction to them. Finally, the product is issued, it could be an essay, a report, a story or an article.

Essay writing is one of the most popular techniques used by teachers to develop their students' writing skills as well as it is the most important written product one should know how to write because it is included in all international exam programs and at the same time our Bacalaureate has two pieces of writing to be fulfilled - opinion essay (the assessment of pragmatic and civic competences) and "civilization topic"(the assessment of cultural and pragmatic competences).

Just speaking from experience here, of both being a teacher and observing other teachers I can state that the basic requirements for the writing of a good essay is

structure, balance, unity and coherence that could lead to formulating proper original concepts.

According to my classroom activities and experience I point out the following common mistakes while writing essays:

- not respecting the volume, writing longer essays
- copying the essay statement/question/quotation in introduction
- using only one vague argument
- not stating clearly one's opinion
- the ideas are not explained distinctly
- missing out connectors
- omitting examples
- using just basic vocabulary
- including new details in conclusion
- extended length of conclusion.

We, teachers, must use all the necessary tools to improve our students' essay writing manner, for students to develop writing skills, they must follow some suggestions and recommendations:

- Read as much as you can, after a while you start to recognize writing patterns across articles, books, newspapers that share some common features.
- While you are reading you also need to make sure that you level up your grammar accordingly as you don't want to be stuck trying to understand something that you haven't learned yet.
- Moreover, don't be afraid of dictionaries, instead use them to your advantage, you can come with really unique and mesmerizing sentences along the way.
- Don't separate your ideas in small sentences, but rather try to expand them into something self-explanatory that doesn't make the text look overly complicated.
- After you get the gist of how to structure your points throughout the body, you also need to learn how to organize paragraphs, structuring your text means you are going to have an easier time justifying content evenly in each section as to increase readability and overall quality of your essay.

I believe in the importance of in-class writing. As Hedge notes, writing is often relegated to homework and takes place in unsupported conditions of learning. Poorer writers often struggle alone, confirming their perception of themselves as failing writers. By getting learners to write in class, teachers can break this cycle by offering timely guidance. Classmates can also make crucial interventions, e.g. by providing a

real audience to test out the way something has been phrased. Moreover, their ability to produce reader-based prose could be developed by getting them to read and mark each other's essays with reference to the specific assessment criteria, peer assessment has the added advantage of encouraging learners to be less dependent on the teacher for feedback.[6] While having spontaneous or planned essay assignments in their classrooms or during their international /national exams students must be very careful how they manage their time. Usually the time allotted is no more than 30-40 minutes, the prewriting activities should take 6-8 minutes, 15- 20 minutes should be dedicated to writing, 9-12 minutes are used for re-reading, revision and editing.

Writing is generally considered a difficult activity since it involves a great deal of thinking, planning, drafting and revising before producing a finished text. This apparent complexity of writing makes it more interesting and vital for students because they will use acquired skills later in their professional lives.

According to a survey realized by me in the 12th form about the ways of improving their writing skills I received various and motivating answers, for instance the most important source of improving the writing skills are English lessons at school, going to English contests, writing essays in their free time for practice, watching videos on YouTube about the culture of the English speaking countries, participating in Bee spelling competitions, watching films in English with subtitles, keeping a diary and reading a lot of books. So their writing skills have been in a state of constant development during the lyceum stage.

To conclude with, in the era of globalization there are numerous traditional as well as non-traditional opportunities for educators and students to practice and improve teaching/learning. Seek for different occasions and do not lose chances to scale the heights in the fantastic realm of writing.

Bibliography

1. Cartaleanu T., Cosovan O. Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: ProDidactica, 2008. 204 p.
2. Curriculum national. Limba străină. Chișinău, 2018-2019.
3. Vizental A. Strategies of teaching and testing English as Foreign Language. București: Polirom, 2008. 336 p.
4. Richards J., Schmidt R. Language and Communication. Routledge, 2013.
5. Evans V. Successful Writing Proficiency. Express Publishing, 1997.
6. Hedge T. Writing. Oxford University Press, 2005.

**EFFICIENT TECHNIQUES FOR TEACHING VOCABULARY
TO YOUNG LEARNERS**

Viorica DRAGNEV

Theoretical lyceum “Lucian Blaga“, or. Iargara, r. Leova

Teaching vocabulary to young learners is important because they have some special characteristics that can make them easier to learn new words. Although they have those special characteristics, they need a teacher as a facilitator and good techniques that can motivate them in learning vocabulary. The aim of this research are to find out young learners' achievement in learning vocabulary, techniques that can be employed to young learners and techniques that can work for young learners.

English has four aspects and skills that must be known by the learners. The four aspects are spelling, pronunciation, vocabulary and grammar. Meanwhile, the four skills namely listening, reading, writing and speaking. Those four aspects can develop the four skills in English. This research focuses on one of the aspects that can build the four skills in English.

This research focuses on one of the aspects that can build the four skills in English. The aspect is known as vocabulary. There are some reasons that make vocabulary is important to be learned. First, it will be hard for the learners if they must study English with limited words in their mind. Thus, learning vocabulary can help the learners to enrich their words in English. If they know those words, they can express their thought through English but if they do not know words in English they cannot write, read, speak anything in English. Second, it is impossible to teach spelling, pronunciation and grammar for the beginners if they do not know the words first.

- * Words are basic units of language.
- * Vocabulary is related to overall language ability.
- * A sufficient vocabulary knowledge gives students self-confidence about language learning.
- * They can understand meaningful messages, but cannot analyze the language as a system yet (Arikan & Taraf, 2010).
- * They are good observers and they make use of such contextual clues like body movements, intonation, mimes and gestures, actions and messages (Brewster, 2002).
- * They are usually kinesthetic learners and they have lots of energy.

- * Enjoy fantasy and imagination (Pinter, 2006).
- * Young learners have a short attention span.
- * They tend to learn implicitly (Cameron, 2001).
- * Concrete words, not abstract.

Words around the close environment.

- * Words that have general meanings, not specific;
- * Cognates should be taught at beginner level;
- * The spoken form first;
- * Songs, games, realia, cartoons, videos, puzzles, books, coursebooks, flashcards are some suitable materials for young learners.
- * Riddles, anecdotes, storytelling and tongue twisters are also attractive techniques.
 1. Arouse interest and curiosity,
 2. Create a need and keep it relevant,
 3. Set achievable goals.
 - * Are the words suitable for them?
 - * The amount of time
 - * The number of words we set
 4. Contextualize the vocabulary
 5. Get involved in their world.
- * Avoid memorizing since it is boring, difficult and not practical. Words meanings change in different contexts.
- * Direct and indirect instructions (pointing, substitution, miming and TPR).
- * Contextualize the language as they learn implicitly and cannot systematize the language (Arikan&Taraf, 2010). Also, meanings change in different context.
- * The context should be meaningful and reflect the authentic use of language (Cameron, 2001).
- * Putting words into categories helps contextualizing.
- * Warn about figuring out words from context. We should encourage them saying that we do not need to know too many words.
- * TT can benefit from non-verbal messages.
- * Teaching strategies improve their learner autonomy and communicative competence (e.g. How to use a dictionary or keep a vocabulary notebook; figure out words from context; make use of visualization & association technique.

- * Appropriate methods and materials should be used considering their learning preferences and characteristics.
- * Multiple exposure to new vocabulary is important. So, the teacher should prepare materials accordingly.
- * Some words should be taught within phrases rather than separately.

The result of this research showed that the techniques that may be employed by the teacher could improve young learners' achievement. Therefore, those techniques that have been employed before are possible to be applied again. For instance, in teaching young learners the teacher can apply the use of pictures, command and real object. It can help them to comprehend new words even though their ability in reading still lack. They can recognize words through pictures, command and real object. Meanwhile, teacher can apply the use of text book, translation and memorization in teaching young learners.

Although, those techniques work well to young learners the teacher still needs some improvisations. The writer suggests that the teacher may not forget that young learners have big desire to play all the time. The teacher may find out other media that can catch young learners' attention and make them feel interested in vocabulary lesson. The teacher may find out other media that can catch young learners' attention and make them feel interested in vocabulary lesson.

Conclusion

Teachers of young learners should have clear idea about the process of acquiring the first language as well as the psychological development of the child. In addition, they should know how and when learners need to be supported in the classroom. For instance, teachers should explain to the children the task, encourage them to carry out it by themselves, encourage learners to ask and answer questions, encourage pair and group work, praise success, and intervene if the group is clearly stuck.

However, principles of learning could vary according to the theory or method of teaching being used. For instance, audio-lingual methods view language learning as a habit formation, whereas the communicative approach views language learning as an interactive and cognitive process. Therefore teachers of young learners should be aware of the different theories and methods of teaching as well as the principles of learning. They also need to match their educational practices to the ways children think and learn, by understanding the whole child and the nature of the language learning process.

References

1. Allen V.F. Techniques in teaching vocabulary. Oxford: Oxford University Press, 1983.
2. Arikan A., Taraf H.U. Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 5212-5215.
3. Brewster J., Ellis G., Girard D. The primary English teacher's guide. England: Pearson Education Limited, 2002.
4. Cameron L. Teaching languages to young learners. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. Demircioglu S. Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2(2010) 439-443.
6. Pinter A. Teaching young learners. Oxford: Oxford University Press, 2006.
7. Desthia A. Effective techniques in teaching vocabulary to young learners. Universitas Gunadarma, April 2019.

PROVOCAREA GOOGLE SUITE, POSIBILITĂȚILE TEHNICE ȘI EXPLORAREA PLATFORMEI LA LECȚIILE DE LIMBĂ GERMANĂ

Olesea GÎRLEA, dr. în filologie

Liceul Teoretic „Mircea Eliade”, Chișinău

La jumătatea lunii iulie a anului 2020, mai exact la 17 iulie, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării a făcut cunoscut anunțul despre disponibilitatea gigantului american Google de a facilita educația la distanță în școlile din Republica Moldova. În anunț se menționa că elevii și profesorii vor avea acces gratuit la tehnologiile și instrumentele Google, în special se evidenția pachetul Google Suite, care va facilita „predarea, învățarea, evaluarea și interacțiunea participanților la procesul de studiu, inclusiv la distanță și vor asigura o platformă securizată și eficientă pentru sistemul educațional din țara noastră”, tot în acest comunicat era specificat faptul că „Parteneriatul cu Google a fost facilitat de către Proiectul de Competitivitate din Moldova, finanțat de USAID (United States Agency International Development), Suedia și UK (United Kingdom) prin intermediul Centrului „Clasa Viitorului”, care va asigura consultanță și suport tehnic pentru integrarea reprezentanților instituțiilor de învățământ în procesul de instruire și utilizare a suitei de aplicații Google pentru Educație” [1].

Țin să menționez că am frecventat cursurile de instruire de la Clasa viitorului, profesoara care ne-a inițiat în G Suite a fost doamna Svetlana Cojocar. Lecțiile dnei mi-au fost și îmi sunt utile în procesul de predare în condiții de pandemie. Zilnic programez lecții pe Google Meet, lucrez cu tabla interactivă Jamboard, pot oferi acces elevilor să scrie pe tabla interactivă (aici implic elevii timizi, în mod special lucrez cu un elev capabil, dar care nu se poate integra la lecție din motive de sănătate, vorbirea acestuia este afectată, iar Jambord este singura resursă disponibilă prin care îl pot pune în valoare), înregistrez momente din lecție, am creat un site al disciplinei (pe care încerc să-l completez lunar), am creat un portofoliu digital în care păstrez actele personale, am creat formulare de evaluare pentru elevi atunci când evaluarea în clasă nu era posibilă, am învățat și învăț permanent să descopăr atuurile Google Suite pentru procesul predare-învățare. Unul dintre avantajele G Suite îl consider faptul că nu limitează timpul pentru desfășurarea lecției, astfel încât putem programa orele zilnic, săptămânal, lunar, anual, putem crea un singur link de acces pentru o clasă (să nu oferim de fiecare dată, la fiecare lecție, un link nou). De asemenea putem închide microfoanele elevilor, atunci când aceștia uită să-l închidă (bine ar fi să le putem

conecta atunci când trebuie să răspundă), putem da afară din conferință elevii nedisciplinați și evident putem face înregistrarea lecției și transmite accesul părinților spre vizionare. Ceea ce mi se pare nou și absolut necesar este Google Drive, care oferă ceva mult mai performant decât stick-urile, care vor rămâne în istorie. Drive-ul fiind un spațiu nelimitat de stocare a informației, și un mod absolut uimitor de a avea acces la informația necesară, stocată în Google Suite oriunde, de pe orice computer. De asemenea putem crea prezentări de lecții prin intermediul Google Slides, e ceva similar Power Point-ului, doar că aici putem insera imagini și filmulețe direct de pe internet. Google Classroom oferă posibilitatea creării claselor la care predăm și menținerea constantă a legăturii și evidenței cu părinții și elevii.

O descriere mai amplă o găsim pe site-ul <https://www.edu365.me/ro/cum-sa-implementezi-g-suite-for-education-in-scoala-ta/>. Precizez încă că pentru însușirea oportunităților Google nu este suficient să citim de pe acest site, e bine să exersăm constant și zilnic, astfel încât să se automatizeze instrumentele on line pe care le putem integra la lecții. Personal am realizat un filmuleț de explorare a platformei Google Suite pentru colegii profesori din liceu în care am expus avantajele acestei platforme.

Beneficiile aplicației Google for education sunt majore în condiții de pandemie. În primul rând asigură conexiunea și predarea on line și oferă instrumente necesare predării.

Un ghid pentru explorarea altor platforme online este oferit de către <https://alem.aice.md>. Chiar și cel mai neinițiat explorator al platformelor poate învăța o serie de pași simpli și poate beneficia de un ghid de utilizare absolut gratuit. Rețeaua de pe facebook *Platforme educaționale on line pentru cadre didactice* include săptămânal activități pentru profesori și explică într-un mod accesibil cum putem beneficia de ajutor și cum ne putem include în activitățile on line de predare-învățare. Atât timp cât predomină incertitudinea și cât suntem amenințați de un real pericol pentru sănătate, considerăm explorarea platformelor unicul mod de a crea legătura dintre clasa reală și cea virtuală, dintre predarea sincronă și asincronă, într-un demers necesar de menținere a distanței și de împărtășire a cunoștințelor.

Vom menționa că avalanșa de platforme digitale impune în mod imperios tendința spre schimbare însoțită de flexibilitate comportamentală, capacitate de adaptare, de imaginație și înnoire. Predarea sincronă și asincronă ne determină să formulăm ideea că schimbarea devine o regulă în educație, iar stabilitatea – o excepție. Aceste noi condiții în educație, în special schimbarea iminentă poate avea

un efect dublu: poate fi stimulatorie, pentru unii, însă pentru alții, poate fi inhibitoare.

Guy Missorum autorul studiului *Am reușit! Strategii, tehnici și metode* ne demonstrează prin studiul său că reușita presupune trepte pe care urci și cobori scopul fiind același – ascensiunea. Reușita presupune urcușuri și coborâșuri, plusuri și minusuri, lumini și umbre, ea este „o mișcare permanentă care asociază progresia și ascensiunea” [p. 9].

O serie de lucrări cu specific digital au anticipat deja previziunile limbajului cotidian cu termeni specifici domeniului virtual. Studiul Elenei Ungureanu *Cuvinte și linkuri*, aduce în vizor termeni mai vechi și mai noi din domeniul tehnologiei informaționale care sunt o marcă distinctivă a timpului în care trăim. Vom enumera câțiva termeni din lucrarea dnei Ungureanu: *selfie, blog, cont, browser, cyber, online și offline, wi-fi, hacker, craker, troll, spam, like, tag, training* etc. Autoarea își pune întrebarea firească referitoare la substituirea sau suprapunerea mediului online cu cel real: „Actuala tehnologie informatică asta face: încarnează și acaparează tot ce e în realitatea de zi cu zi și o duce într-un nou mediu, care are instrumentele sale, limbajele sale, actorii săi. Întrebarea fundamentală e dacă substituie sau tinde să o facă – și răspunsul, din păcate, înclină tot mai mult spre substituie, în timp se ce așteaptă coexistența lor” [p. 31]. Cuvântul virtual se impune ca o necesitate stringentă zilnică, el desemnează o realitate virtuală, care are conexiuni firești cu realitatea lumească, în care trăim zi de zi.

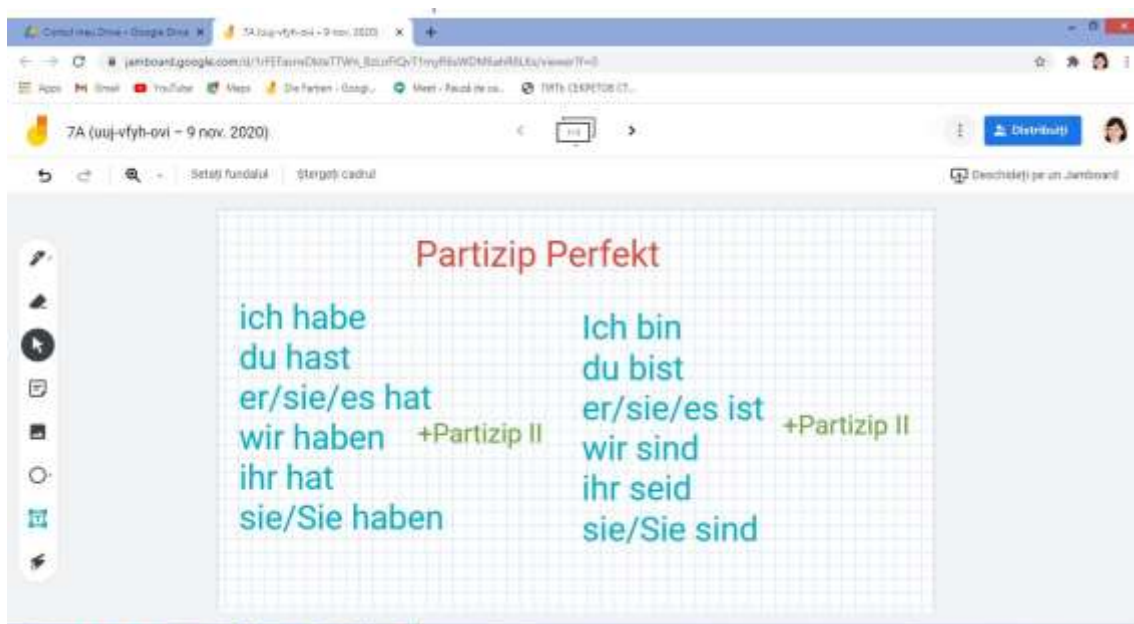


Fig. 1. Jamboard

Apărut în 2017 și racordat la realitatea zilei de astăzi, studiul *Cuvinte și linkuri* înregistrează o lipsă a unor termeni cheie din domeniul digital și respectiv necesită a

fi completat cu termeni precum: *drive, share, share screen, snipping tool, snipp, cyborg crime, cyborg booling etc.* iar explicația despre Google, oferită de autoarea Elena Ungureanu, necesită a fi extinsă la includerea și explicarea sumară a suplimentelor sale: *G Meet, G Calendar, G Forms, G Sites, G Drive, Jamboard etc.*

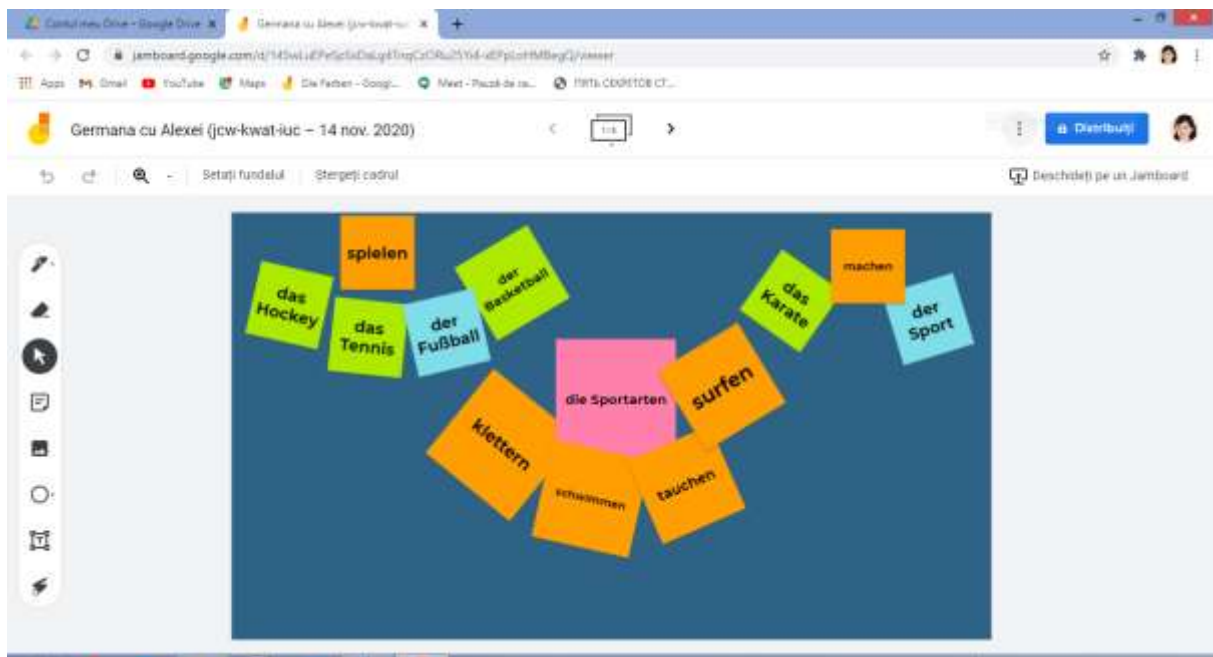


Fig. 2. Aplicații în Jamboard

Evaluarea on line, nu presupune doar un chestionar la care primim răspunsurile corecte și false. Automat sunt generate grafice și diagrame, care pot fi utilizate în orice raport și care facilitează munca profesorului fără a depune un efort suplimentar pentru realizarea lor. Vom prezenta capturi de ecran de la o astfel de evaluare din clasa a VI-a la disciplina limba germană:

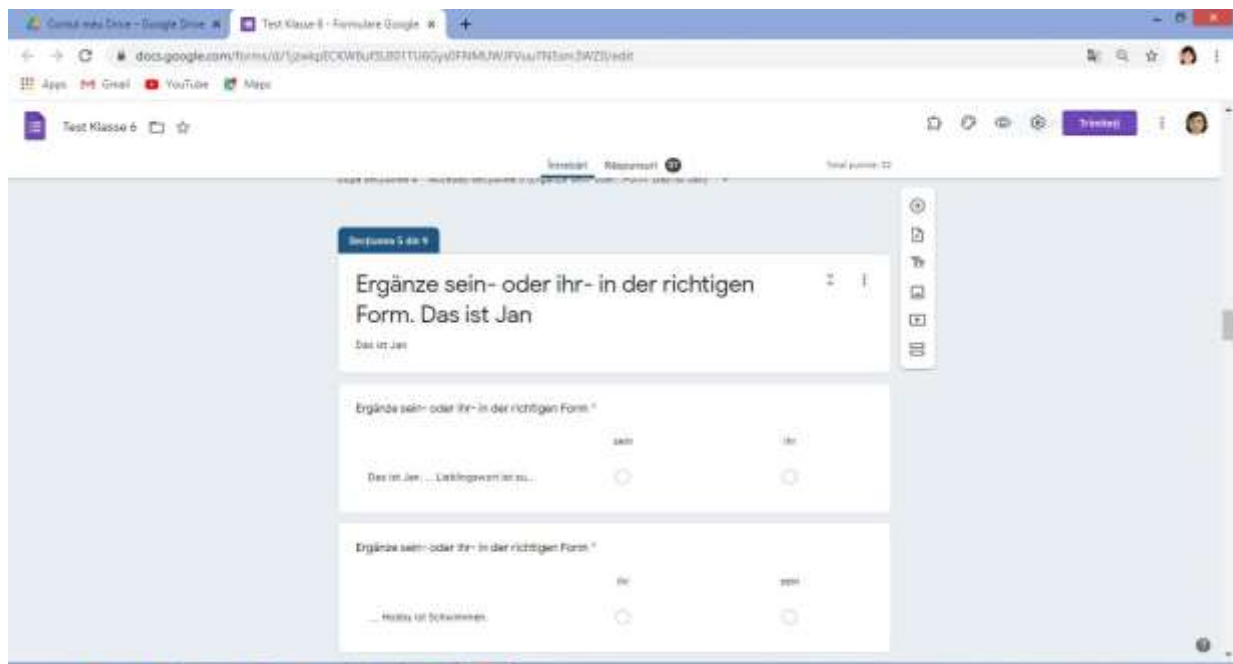


Fig. 3. Aplicații în Google Forms

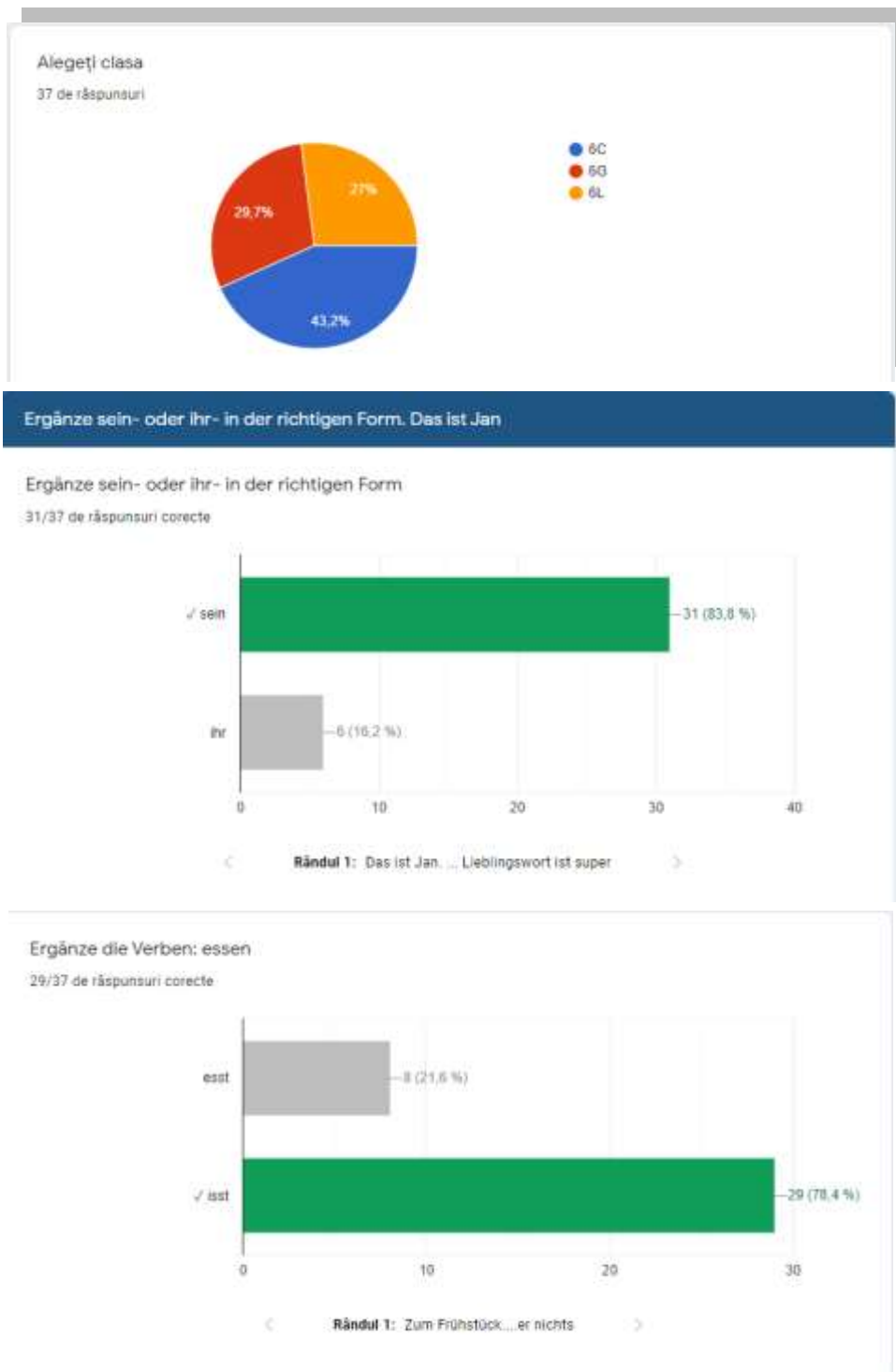


Fig. 4. Aplicații în Google Forms

Partea ce mai grea a muncii de evaluare este soluționată de computer datorită explorării Google Forms (Formularele Google), iar la final profesorul obține instantaneu o foaie de calcul care face diferența dintre punctajul pe care trebuia să-l acumuleze elevul și punctajul pe care l-a obținut. La fel profesorul poate vizualiza fiecare răspuns al elevului și poate oferi explicații plauzibile atunci când apar întrebări/nedumeriri referitoare la punctajul obținut la un anumit item.

	A	B	C	D	E	F	G	H	
1	Marcaj de timp	Scor	Alegeți classă	Identificare: nume prenume	Identificare: nume și prenume	Identificare: Nume și prenume	Ergăncei se în-oder în-ir	Ergăncei se în-oder în-ir	Ergăncei
2	14.12.2020 10:47:04		14 / 32 6C	Zamă Daniela			scîn	scîn	scîn
18	16.12.2020 10:05:22		21 / 32 6L		Fabian Carmen Gabriela		scîn	scîn	scîn
19	16.12.2020 11:05:07		30 / 32 6L		Brașovan Teodor		scîn	scîn	scîn
20	16.12.2020 11:17:05		29 / 32 6L		Zota Sofia		scîn	scîn	scîn
21	16.12.2020 11:18:38		30 / 32 6L		Iușan Bianca		scîn	scîn	scîn
22	16.12.2020 11:20:16		30 / 32 6L		Crivricuța Cristian		scîn	scîn	scîn
23	16.12.2020 11:20:50		26 / 32 6L		Cogălcășanu Alexandru		scîn	scîn	scîn
24	16.12.2020 11:22:45		27 / 32 6L		Nicolăescu Miha		scîn	scîn	scîn
25	16.12.2020 11:28:13		16 / 32 6L		Cristel Ciprian		scîn	scîn	scîn
26	16.12.2020 11:30:01		29 / 32 6L		Cotoman Vladislav		scîn	scîn	scîn
27	16.12.2020 11:40:57		29 / 32 6L		Lazarov Bianca		scîn	scîn	scîn

Fig. 5. Aplicații în Google Forms. Foi de calcul

Nu exaltăm tehnologia, ci o explorăm la maximum acolo unde e nevoie, în condițiile în care comunicarea și distanța sunt dominantele supraviețuirii în pandemie. Considerăm utile, necesare și binevenite platformele. Tehnologia face conexiunea dintre elev și profesor și permite interacțiunea la ecranul computerului. Explorarea Google Suite este în continuare o provocare și un instrument de predare util. Considerăm benefică formarea și deținerea unui cont G Suite. Avantajele se descoperă zi de zi, iar stăpânirea acestui cont asigură mai mult decât strictul necesar predării. Cu imaginație și perseverență se poate reuși, chiar și în condiții de pandemie. Important este ca la celălalt capăt de ecran al computerului să avem un interlocutor activ, motivat, curios.

Bibliografie

1. Google pentru Educație va fi accesibil pentru profesorii și elevii din întreaga țară. Parteneriatul dintre Ministerul Educației, Culturii și Cercetării cu gigantul american Google va facilita educația la distanță în școlile din Republica Moldova <https://mecc.gov.md/ro/content/google-pentru-educatie-va-fi-accesibil-pentru-profesorii-si-elevii-din-intreaga-tara>
2. Ungureanu E. Cuvinte și linkuri. Chișinău: Ark, 2017, 186 p.
3. Missorum G. Am reușit! Strategii, tehnici și metode. Traducere Galan E. Iași: Polirom, 2003, 256 p.

**TASK-BASED STRATEGIES
IN MOTIVATING LEARNERS TO STUDY ENGLISH**

Elena GOLOVATIUC

Theoretical Lyceum „M. Kořubinski”, Chisinău

*“Learn from the past,
live in the present
and create your future”*

Joel Brown

Motivation is one of the most important factors in language learning. Children with a good attitude towards English are more likely to work hard and keep going when learning gets challenging. Our exams are designed to motivate children by building their confidence step by step.

To motivate that mean to be closer by your students, to be for them as an example. First of all to be a model and keep as closer as you can that mean to be their friend. If you'll be their friend you'll reach their hearts and then like a good teacher you'll have that chance to improve their knowledge at a high level.

Why must we be as closer as we can?

Because when you gain the confidence you will never neglect their heart.

We, like good teachers or how I always say their ”second mother”, must be very careful in what we think, and what we advice them. Our students are like our kids, we must care of them.

The objective of my work is to analyze changes in students' motivation while learning through a task-based approach in a comprehensive English class which focused on listening and speaking, and which utilized motivational strategies and manipulation of the complexity of tasks. It specifically addressed the issue of how students perceived and changed their attitudes toward English in the language classroom and how the teacher utilized tasks and strategies to motivate students in the class. As I was a teacher-researcher in the field, I was a part of the dynamics of the language classroom, and simultaneously manipulated two aspects – applying tasks appropriate to the students' proficiency level and intentionally using strategies to motivate students whose language proficiency was not particularly high. Firstly, a review of the literature focusing on motivational strategies will be introduced, then details of the practical settings, including participants and how task and motivational strategies were used in order to enhance students' willingness to participate in the class, will be discussed.

For decades, motivation has been one of the central issues in the field of studies- motivation has been found to significantly influence individual language learning, attracting numerous researchers and teachers and generating extensive research in the area. Motivation is a broad term: it is an “abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do”, and “a broad umbrella term that covers a variety of meanings”. Nevertheless, motivation plays a crucial role in learning and is treated as a key issue. From an educational point of view, understanding students' motivation in language learning has attracted both researchers and practitioners, since motivational influence is vital in every aspect of language learning.

Therefore it is necessary for motivational research to focus on understanding the motivational features of the language classroom in practice, and this is mainly because it is vital for practitioners in the classroom to understand how to motivate students. Consequently, the 1990s saw many studies focusing on language learning contexts or actual language classrooms, and several comprehensive models of language learning motivation were postulated taking classroom variables into consideration.

As teachers are part of classroom dynamics, and their skills in motivating students are one of the key components of language classroom as teachers, the application of motivational strategies has lately received the attention of motivational researchers. Motivational strategies are “techniques that promote the individual's goal-related behavior”, and it refers to those “motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect”. I want you to pay attention at four motivational teaching practices: 1) creating the basic motivational condition; 2) generating initial motivation; 3) maintaining and promoting motivation; 4) encouraging positive retrospective self-evaluation.

PLANNED ACTIVITY 1: The power of visualization

Organizational form: Whole class work, group work also copy the new words.

Description: Because drawings and photos are fairly universal and understood by most people, this is perhaps the best way to present new vocabulary. The Internet is full of photos and pictures that’s why I choose to prepare the new vocabulary at home and then opened it on a big screen , read aloud the new vocabulary and encourage the class to repeat one by one around 5 or 6 times.

Aims: 1. Linguistic: aloud pronunciation, repeating more times, recognize the image.

2. Others: to create supportive and challenging classroom atmosphere.

In class: The activity was an enormous success. The children enjoyed the activity very much as well since they responded.

In conclusion I want to say that motivation is a difficult area for many managers, leaders, instructors or coaches to deal with because it is not a personality characteristic which remains stable in an individual and it is influenced by many factors. The customers, staff or young participants they deal with will experience fluctuations in motivation level dependent upon their mood, level of energy and their daily experiences and situation. However, by understanding that motivation is predominantly influenced by the interaction of the individual's personality and the situation they find themselves in, you can start to influence the motivation of an individual in a positive way.

Bibliography

1. Cohen A. D., Dörnyei Z. Focus on the language learner: Motivation, styles, and Strategies. In: N. Schmitt (ed.). An introduction to applied linguistics. London: Arnold, 2002.
2. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
3. Williams M., Burden R. Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
4. Ames C. Achievement goals, motivational climate and motivational process. In: Roberts G.C (ed.). Motivation in Sport and Exercise. 1992.
5. <https://core.ac.uk/>
6. <https://bridge.edu>

ENGLISH TEACHING IN PROFESSIONAL SCHOOL WITH A SPECIAL INTEREST IN TECHNICAL & VOCATIONAL ENGLISH

Natalia IVANUȚA, English teacher

Professional School No.6.

In this article, it is clearly stated that vocational education should give the priority to prepare vocational high school (VHS) students to enter the workplace and develop the professional behavior. Those above-mentioned regulatory statements perfectly recognize that education in VHS should equip the students with particular skills or, in other words, promote them to have professional skills in a specific field so that they are ready to compete in today's workplace [1].

As afore mentioned, teaching English in vocational education, particularly in secondary education, should be taken into account as English for Specific program (ESP). For this reason, the English instructions applied in ESP teaching should be totally different from general English (GE) instructions which is very general by its nature; serving the students with the teaching of all four language skills and stressing them equally. ESP courses, on the other hand, are designed to meet the needs of learners and other stakeholders to communicate for work or study purposes in specific disciplines. In this sense, they are hardly trained to use English in a specific discipline or a particular communicative context.

However, in the context of vocational education in Republic of Moldova, the fact revealed that both school-based curriculum and general schools have the same English learning materials. More surprisingly, the English teachers in both use the same course books that are provided by markets that the contents are frequently inadequate to the VHS students' needs. Further, they also share the same opinion that they had a lack of interest in designing materials that are fully relevant to their needs due to unavailability of financial support from their institution, the limitation of time, and the lack of understanding on how to develop or design the teaching materials for a specific field.

Unfortunately, the English teacher tends to use the English course books recommended by the *Ministry of Education, Culture and Research* so that the students do not get the appropriate exposure of English that is highly required for their future. Furthermore, the texts in the course books served as the inputs for the students are very general so that they are not contextualized for the students of computer engineering and networks program. Whereas, as they enrolled in vocational

education placing them into particular vocational areas, they should experience the texts, which are relevant to their vocational knowledge and skills.

Another reason why the students do not get the appropriate learning experience of English is related to the teacher's instructions. The instructions have been simply emphasized on teaching English grammar and reading exercises which do not contain the materials related to the students' vocational area. This in turn is unable to deepen their vocational knowledge since such instruction will only prevent them to develop and perform their communicative skills better. Unsurprisingly, the students do not demonstrate sufficient knowledge of English at the area of computer engineering and network. In other words, those all factors lead to a mismatch between the vocational graduate's academic competence and the work force requirements. Realizing these facts, it is a must for the VHS English teachers to develop English learning materials that meet their students' learning needs clearly reflected in their actual teaching learning situation. This can support them to achieve better performance in the real working environment.

In contrast, developing English learning materials that meet the students' future workplace requirements is challenging. This requires the need analysis that should be done by learners or educators to meticulously investigate effective materials for students at vocational school. The need analysis can help them to clarify and validate the learners' true needs. By understanding the results of need analysis, they are able to translate the learners' needs into linguistics and pedagogical terms in order to teach an effective course.

The importance and usefulness of need analysis have been acknowledged around the world, it is hardly surprising that only a small number of contemporary studies have been reported in the context of vocational education in secondary level, particularly in Republic of Moldova. To fill this void, this study elucidates the students' needs through need analysis in the context of vocational high school. This is due to the raise of awareness to elevate English teaching quality in VHS in which the ultimate goal is to increase students' academic competence to prepare them to have strong character as professional workers in today's workplace.

Learning needs are defined as what the learners need to do to master the required knowledge and skills. Moreover, it is also worth mentioning here that the learners' information such as their interests and background, their knowledge, skills and strategies and their motivation for learning should also be taken into consideration when identifying the learning needs. To sum up, target needs are referred to as what the learner needs to do in the target situation (necessities, lacks

and wants) and learning needs concern with what the learner needs to do in order to learn.

This present study follows the Hutchinson & Waters' model of Needs Analysis that covers the three subcategories of target needs (i.e. necessities, lacks and wants) and the learning needs including teaching-learning styles, appropriate or ineffective teaching and learning methods, teacher's and learners' role, and in-class activities [2].

This multi-method approach which involved both quantitative and qualitative research methods attempted to explore the needs of the students at our school in learning English. The English teacher and 20 students aged between 15 and 17 participated in this study. They were purposively selected as they were deemed representative to present in-depth data the writer sought to study. Hence, the findings of this study could not be generalized for other classes within the same site of the study.

In addition, the data were gathered from research participants via questionnaire and interview have suggested. The questionnaire distributed to the students was designed by consulting experts in the concerned fields. It was comprised of two parts which were intentionally designed anonymous to release the participants' anxiety when they were answering the questionnaire so that their answers were much closer to the real situation. Part A of questionnaire with 7 items aimed at exploring the participants' target. English Teaching in Vocational High School:

- A Need Analysis needs: necessities (item 1-4),
- lacks (item 5-6),
- and wants (item 7).

Part B of questionnaire consisted of 15 items was designed to explore their perceptions on learning needs:

- 4 basic skills learning inputs (item 8-13),
- English teaching-learning procedures (item 14-19),
- teacher and learners' role (item 20-21),
- and setting (item 22).

Meanwhile, semi-structured interviews with both the English teacher and the students were conducted in their native language as suggested [4]. Each student/teacher was interviewed individually for 15-30 minutes on average. All of the interviews were audio-recorded, transcribed and analyzed in light of the research question of the study. Furthermore, the data derived from questionnaires were analyzed by using descriptive statistical methods including the frequencies and percentages for all items of the questionnaires. Meanwhile, the verbal data resulted

from interviews was analyzed qualitatively. Then, the findings were analyzed, interpreted, linked up with the previous studies, and conclusions were finally drawn.

Consistent with the research findings, there were several shortcomings in the practices of English teaching-learning at our institution. These shortcomings included:

(1) a lack of opportunity to develop students' oral communication skills due to the teaching learning practices that are simply emphasized on teaching English grammar and reading exercises,

(2) lack of quality textbooks,

(3) small quantity of English learning materials that contain vocabularies and/or technical terms in the areas of computer engineering and networks program, and

(4) the lack of students' self-awareness of English language learning due to their perceptions toward English influenced by their surroundings.

Thus, it can be interpreted that the practices of English teaching seemed not to work effectively as they failed to meet the learners' expectations regarding to their target needs and learning needs. Not surprisingly, these conditions will hinder or prevent the development of learners' competencies as they ought to be.

Due to the inadequacy of English taught to the students at our vocational high school, a great attention should be given to the practices of English teaching at this VHS in order to help the students improve their English skills. One of the ways is to put a great emphasis on practicing skills that is greatly needed for their future careers such as serving the learners with English learning materials that contain particular topics or technical terms related to the computer engineering and networks program. Also the syllabi, materials selection, and the English language instructions to be implemented in the classroom must be (re)designed carefully to accommodate all of the learners' needs so that they will experience good academic atmosphere. It would be a valuable learning experience that will lead them to be professionals in their future job.

Considering the results of needs analysis in the above section, it is important to underline here that the findings of this study will hopefully provide insights for the teachers and increase the awareness of the importance of learners' needs analysis as a tool for improving their leaning. It is a tool that can give teachers a clear view regarding to the learners' target needs (necessities, lacks, and wants) and their learning needs (learning inputs, procedures, teacher's & learners' role, settings). In this instance, according to the results of need analysis, they will be able to determine

the better ideas about techniques as well as the teaching-learning strategies that they can adopt in their classroom.

On the whole, by acknowledging the learners' needs the teachers or curriculum designers are able to fully aware of their learners' needs, shortcomings and desires so that they can bridge the gap between their existing proficiency and target proficiency.

References

1. Rahman M. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 2015. p. 24–31.
2. ELT Students. *European Journal of English Language Teaching*, 1(1), 14–29.
3. Vogt K., Kantelinen R. Vocationally Oriented Language Learning Revisited. *ELT Journal*, 67(1), 2013. p. 62–69.
4. Widodo H. P. Approaches and Procedures for Teaching Grammar. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 2006. p. 122–141.
5. Widodo H. P. *The Development of Vocational English Materials from a Social Semiotic Perspective: Participatory Action Research*. University of Adelaide, 2015.

COLLABORATIVE LEARNING ACTIVITIES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Svetlana MUNTEANU

1st didactic degree, Prometeu-Prim Lyceum

Abstract. The most challenging pedagogical task has always been getting students motivated to take part actively and collaboratively in the learning process. Therefore, Collaborative Learning activities are great as they encourage exploratory talk which is really important for language development. It aims at promoting a dynamic classroom interaction and active, student-centred learning. The article presents 5 essential elements need to be carefully structured into the learning situation.

Keywords: Collaborative Learning Approach, Collaborative Learning activities, dynamic classroom interaction, social interaction, learning situations.

The most challenging pedagogical task has always been getting students motivated to take part actively and collaboratively in the learning process. That is why we have always tried to find various ways to motivate learners to do work, as effective learning takes place only when the learning process is done in a learner-centred way, through activities that promote direct participation, knowledge sharing, critical thinking, mutual help and peer teaching, allowing learners depend on each other in the pursuit of knowledge.

An up to date alternative that aims at promoting a dynamic classroom interaction and active, student-centred learning is Collaborative Learning Approach, which according to Smith B.L., is based on 2 principles: “learning by doing” and “working in pairs/groups” [7].

The concept of Collaborative Learning has been widely researched and advocated throughout the professional literature. The term itself refers to an instruction method in which learners work together in small groups toward a common goal, being responsible for one another’s learning as well as their own. Thus, the success of one learner helps the others to become successful [3].

According to Brufee K., Collaborative Learning is based on the idea that “learning is a social act in which the participants talk among themselves” and “it is through the talk that learning occurs” [2], as it allows students to maximize their working opportunities and enlarge their knowledge namely by teaching and evaluating others.

Vygotsky L.S., the father of social learning, stressed the fundamental role of social interaction in the development of cognition, claiming that community plays a central role in the process of making meaning [8]. He emphasized learners’ necessity

to interact with their peers and teachers as learning happens through interaction and collaboration.

However, placing people in the same room, seating them together, telling them they are a group does not mean they will work effectively. Johnson R.T. and Johnson D.W. explained the fact that to be collaborative and to reach the full potential of the group, five essential elements need to be carefully structured into the learning situation [4].

1. Positive interdependence. Teachers must give a clear group task and a group goal, so that students realize they “sink or swim together.” In other words, one cannot succeed unless everyone succeeds.

2. Individual accountability. Each member must be responsible for his valuable contribution. Students learn together so that they can subsequently perform higher as individuals.

3. Face-to-face promotive interaction. Members work interactively, ask and answer questions, exchange information, provide feedback, help with clarifications and explanations trying to discover the new based on prior knowledge and apply it immediately in real-life situations.

4. Interpersonal and small group skills. Group members learn how to provide effective leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills, and more importantly, communication skills.

5. Group processing. Group members discuss how well they have achieved their goals and maintain effective working relationships. They need to evaluate the strengths and weaknesses of their collaboration and strive for improvements.

Bonwell C.C. and Eison J.A. claim that working together towards a common goal is invigorating, motivating and extremely exciting [1]. Additionally, the American lecturer in the areas of education and parenting, Alfie Kohn, explains that when pupils are engaged and motivated, the information flows freely through the affective filter and they achieve higher levels of cognition, make connections and experience “aha” moments [5].

Collaborative Learning activities are great as they encourage exploratory talk which is really important for language development. They allow learners to build their knowledge actively through the exchange of ideas, to feel more confident when using the language in real-life situations, learn more efficiently and at higher levels of cognition due to positive interdependence, face-to-face interaction, peer teaching and mutual help. As Panitz T. writes in his book, *Benefits of Collaborative Learning*, “it is through dialogue and interaction that curriculum objectives come alive” [6].

As we have already mentioned, schools and classrooms are the best places where our students get the chance to broaden their horizons and develop their personality by actively involving in various learning activities, interacting with their peers and instructors and communicating their viewpoints. However, I have experienced numerous awkward situations when pupils showed indifference and disinterest rather than enthusiasm and collaboration. Consequently, I challenged myself to seek teaching strategies that would raise their interest, encourage opinion sharing, interaction and collaboration.

Here are some of the highly engaging, interactive, student-centred activities I have used in my classes to motivate them “learn by doing” instead of being passive, bored and silent and uninterested.

THINK-PAIR-SHARE/WRITE-PAIR-SHARE We usually start by giving students a prompt (a problem, a question or a visual). First, they think or write down their thoughts. Later, they share their ideas with their partner and formulate a joint response. Finally, they share it in open class. For example, in the 8th Form, U. 5, L. 1, “Celebrations”, students had to discuss the importance of holidays and celebrations in our life. Discussing with a partner maximizes participation, develops critical thinking skills and encourages speaking for fluency.

THINK-PAIR-SQUARE In this three-step collaborative activity, I often ask pupils to think silently about the topic. They pair up during the second step and share, discuss and exchange ideas. Finally, two pairs of learners join, compare their points of view and eventually formulate a common response. In this context, in the 8th form, U.5, L. 3 “School Traditions”, pupils were challenged to think and talk about school traditions. They exchanged ideas with their deskmate and agreed on a certain tradition they both like. Later, two pairs joined and talked about things that make the event special. Finally, one of the four speakers reported their preferences to the class. So, students benefit from face-to-face interaction, decision making opportunities, critical thinking, opinion sharing and speaking for fluency.

FISHBOWL CONVERSATION We usually conduct this activity when I want my students to consider a problem from various perspectives. For instance, some 9th form pupils spoke on Jimmy’s moral dilemma concerning Bob’s arrest while discussing the text “After Twenty Years” by Oliver Henry. There were 5 speakers sitting inside “the fishbowl” and actively participating in the discussion while the 5 listeners who were standing outside, were listening carefully to the speakers’ ideas. Students took turns in those roles, so that they practiced being both contributors and listeners in a group discussion. This strategy is especially an excellent pre-writing activity,

giving ideas that students can explore more deeply in an independent assignment. They practiced speaking for fluency, expressed their opinions, defended their points and gave constructive feedback to their peers.

FISHBOWL DEBATE It is extremely valuable when we discuss topics implying pros and cons. In the 8th form, U. 4, L. 4 “Welcome to the World of Wanderlust”, there is an exercise that requires pupils to discuss the question: “Is it better to travel or to stay at home?” First, I ask students to sit in groups of three. Then, I assign roles so that student A chooses his position on the topic for debate while student B takes the opposite position. The person in the middle keeps taking notes and provides feedback to both speakers. They usually engage in the activity on a more personal level, express their own opinions, evaluate their peers and practice speaking for fluency.

GALLERY WALK This classroom-based interactive learning strategy encourages students to use their knowledge, interact with their peers and think logically in order to use the tenses correctly when practicing conditionals expressing real or unreal situations related to the present or past. First, we divide students into three groups and print the first sentence of an if-story. Then, set three “stations”, as we practiced the three types of conditional sentences. They practice for 3-5 minutes at every station and then move to the next one. The activity comes to an end when all the three groups manage to speak or write stories at all the “stations”. They enjoy face-to-face interaction and peer-teaching, practice speaking for fluency and improve accuracy.

RUNNING and READING We have experienced it in the 7th form, U. 4, L. 1 “Schooling”. After we had spoken about education in Moldova, I wanted them to get acquainted with the British Education System. So, I came with a text on the topic and stuck it on the wall. Then, I divided the class into student A and student B pairs. Student A got a list of questions and read the first question to student B who had to run down the classroom to find the answer in the text and then ran back to dictate the answer to student A. The first pair to answer all the questions wins the contest. Students swapped roles halfway through so that everyone got a chance to try it. This activity was perennially effective, as students engaged actively, interacted by asking and answering questions, gave explanations, and more importantly, in the end, all of them managed to learn the text to the last detail.

Collaborative Learning activities bring activity, enjoyment, interaction and communication in class as pupils move, interact with their partners, write stories in groups, debate ideas, find solutions to their problems and take decisions. These activities have demonstrated that collaboration and interaction in the classroom lead to better retention of the material as they learn by associating new knowledge to prior

knowledge, by being exposed to different viewpoints, by defending their positions, by reframing ideas and by sharing their impressions. Learners gain a more complete understanding as a group than they could as individuals because learning itself is a social act and the best results are the ones that involve collaboration, social interaction and mutual help.

All things considered, the old English proverb “Two heads are better than one” rings true in the case of Collaborative Learning. To function as productive members of today’s society, besides knowledge, our learners need to experience enhanced self-esteem and self-confidence, to improve problem solving and conflict management skills, and more importantly, develop their communicative competence. It is our duty to create some key competences such as efficient communication, critical thinking, emotional intelligence, leadership, team building, teamwork, etc. All pupils should be encouraged to realize their full potential by building a student-centred approach based on their needs and abilities. This aim is obtainable only when learning is made active, interactive and communicative, based on constructive collaboration and mutual help. If this aspect is forgotten, the language learning process becomes repetitive, frustrating, even boring and boredom is not an incentive for students to come to class. That is why today’s teachers are in a continuous search for new ideas, methods, techniques and even approaches in order to make the classes effective, captivating, engaging and valuable.

References

1. Bonwell C.C., Eison J.A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Cambridge University Press, 1991.
2. Brufee K. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge* (2nd ed.) Baltimore: John Hopkins Univ. Press, 2000.
3. Gokhale A.A. Collaborative Learning Enhances Critical Thinking, *Journal of Technology Education*, 7 (1), 1995, Retrieved 5 Nov. 2001.
4. Johnson D.W., Johnson R.T. *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2009.
5. Kohn A, *What to Look for in a Classroom ... and Other Essays*.
6. Panitz T. *Benefits of Collaborative Learning in Relation to Student Motivation*. San Francisco: Josey-Bass Publishing, 1999.
7. Smith B.L. *What Is Collaborative Learning?*
8. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**THE SYNERGY OF EDUCATION AND INNOVATION TARGETING
THE ENHANCEMENT OF ENGLISH LANGUAGE
TEACHING AND LEARNING**

Svetlana MUNTEANU

LCI Prometeu Prim

Abstract. The year 2020 with its sudden shift to distance learning and online education has meant rethinking lesson plans to fit a very different format. A good teacher should adapt to the situation and at the same time make use of a diversity of teaching tools at his lessons because students have their own ‘learning style’. The article presents some useful teaching IT tools which can be used in the English classroom and online.

Keywords: student-centred teaching and learning, teaching tools, teaching platforms, IT tools, Innovative Technology.

The stereotype about teaching and learning has always been evolving into new and innovative ways of reaching diverse learners and the current thinking about innovative technology in education is generally positivist. For teachers, the year 2020 with its sudden shift to distance learning and online education has meant rethinking lesson plans to fit a very different format. On the other hand, this challenge was revolutionary for the teaching-learning process motivating most of the teachers' search for new ways of delivering information to struggling with complete silence and blank stares especially when facing a screen during online teaching. That's what actually motivated me to write this article and come with some of the activities and tools I successfully implemented and that can help other teachers perform their basic tasks efficiently both in a real classroom and a virtual one, thus helping save precious time of a teacher.

The student-centred teaching and learning promotes the idea of giving students the possibility to control actively their own learning process while offering them freedom over what they learn, how they learn, and when they learn. It is impossible to do everything if only one method is used. As a result, professional EFL teachers follow what is described as the *Principled Eclecticism* approach, where students are also encouraged to be autonomous in their learning. A good teacher should make use of a diversity of teaching tools at his lessons because students have their own ‘learning style’, and they will learn best when there is a variety of opportunities that give them chance to learn in their own way. I am still studying these new approaches,

yet I often find that many activities I use at the lessons refer to them, because they make the students think, talk and share information.

English language teaching is evolving all the time, particularly alongside advances in technology, that's why multiple ways of using technology in teaching and learning have been used to creatively deliver and organize course content. *Interactive educational games, video clips, interactive Ed puzzle and the Prezi* are all examples of methods in which educators attempt to make effective use of technology to actively engage learners and address their learning styles. I shall continue with a more practical part, thus speaking about certain activities I applied and helped me easily change the traditional lecture to a digital one.

Completing successfully the CELTA course helped me inject some diversity and innovation into my own teaching methodology, planning and practice, and I discovered that there are already a lot of platforms and IT tools that enable teachers to create activities, lessons, and even courses.

Some of these teaching English tools are: *Online Corpora, Dogme language teaching, The C Group, TED Talks (Technology, Entertainment, Design)* which encourage students to discuss ideas, be creative and collaborative.

Smartboards, mobile learning and BYOD (bring your own device) are also a smart choice because they input vitality and teamwork into games and exercises. I could observe this myself, when I tried to implement BYOD in the 8th form, on the topic "Computers in Our Life", to cover the communicative and pragmatic competencies. Pupils had to make and present a project "Advantages and Disadvantages of IT in our Life" from their own devices: laptops, iPads, or smartphones. The presentations and the fluent speech surprised me. Moreover, the students who usually prefer to stay in the shadow were eager to come in front of the class with their presentations.

The teacher is the one who teaches and who has to make it easy and understandable for pupils, it's up to us what methods we use in order to increase the pupils' linguistic competence. The classroom is our "laboratory", be it equipped or not with the latest technologies and internet, where we can organize different activities and simulate real-world exchanges. We must use our imagination and make the pupils use the foreign language realistically and interactively.

The cornerstones of learning a language are the 4 basic skills: reading, writing, listening, and speaking. When referring to the writing, it is perhaps the most difficult and tedious areas of the communicative approach to teaching. But some new materials I have found valuable for teaching writing in the classroom and online are:

brainwriting, transformation, comparison, and contrast, writing haikus, writing whole-class stories on Jamboard, letters/emails, double diaries, note writing, and text lingo. These turn to be effective tools for teaching writing successfully. When you are teaching a child to write, don't limit his creativity in a rigid paper form.

StoryJumper is a tool that enables pupils to create online storybooks. They can use clip art and photographs to add a visual element to the story. Pupils will be proud of becoming a published author. *Presentations* can add a dose of visual fun to the process. Besides PowerPoint students can easily work with *Prezi*, but you can also create a presentation according to their instructions. Later they can swap to mind mapping on a paper. Another motivating activity is *writing postcards*. My 5th form pupils liked it a lot mainly for the fact that they didn't have to write much, yet it involved communication and creativity.

When it comes to teaching speaking, the teacher has to be active, speak only English, limit the native language, and avoid yes/no answers. Personally, I think speaking is the most effective thing you can do to improve your language skills. There are various techniques in teaching speaking such as *role-play, simulation, situational dialogues, jigsaw, information gap, brainstorming, storytelling, performing interviews, story completion, reporting, finding differences and similarities, Excuses, Excuses, problem solving, Taboo game.*

One experimented interesting and productive activity is *Every Picture Has a Story* – here the teacher shows the students a random picture and the students act as journalists to try and answer the questions to where, when, what happened and why. Creating a story out of a basic picture really gets the students to open their minds to different possibilities. Also, the stories they come up with can be fun for the whole class.

Teaching listening may often seem to be one of the easiest but my learners often say that listening is the most challenging of all the skills in English due to some contributing factors as talking speed, background noise, lack of visuals, limited vocabulary, and a lack of knowledge of the topic. Learning to listen to each other more carefully can build their ability and confidence.

The following activities are a fun way of getting students to concentrate more and to remember information: *Ed puzzle, blindfold walk, secret message, class memory quiz, Map it, Listen and draw, etc.*

Listen for lies – a fun activity which teaches listening. This game is good because it requires students to listen carefully and encourages them to remember

important information and details. Pupil also mentioned that this activity helped them to prepare for the text retelling.

Teaching reading is a hugely complicated task. Here are some activities you can use with students before, while and after reading a text: *a carousel of ideas, scan reading, remove a sentence, drama, skim reading*.

Ideas Continuum allows pupils to share ideas. I applied it to the topic “The Animal World”. At the beginning of the lesson, pupils were asked to fill in a grid with 2 rubrics: I know a lot about... and I know little about... using their existing knowledge. They mentioned types of animals and their habitats, but at the end of the lesson, they could add to their grid information like animal care and protection or benefits to humanity. It can also be used as a summing up activity, in order to check comprehension.

Picture Narration is a good and interactive activity, especially for young learners. In the 5th form, pupils tried to tell the story “The Mouse and The Lion” according to the sequential pictures they could see on the screen. This activity developed communicative and pragmatic competencies. It taught pupils to organize their thoughts in a meaningful and logical sequence (some rubrics with vocabulary and structures can be included).

A useful typical vocabulary activity carried out after reading a new text is ‘*Find the word...*’ if there are new expressions, idioms or just words I want pupils to pay attention to, I use this exercise. For instance, in the 7th form textbook, on the topic “Family” the text “Margaret’s Letter” seems very easy at the first sight but it contains expressions which are not included in the active vocabulary. Thus after reading the text, to check comprehension and to emphasize the needed words I asked pupils to find words which mean: to behave very well (be as good as gold), always on time (as regular as a clock), decorate especially a garment (accessorize), protect and make somebody well (watch over), etc. Another useful tool – *Word wall* is a teaching resource that creates a customized pack of interactive and printable activities in just one minute and can be applied when teaching almost anything and anywhere.

Of course, the list doesn’t stop here and it is up to the teacher to choose the activity that promotes peer communication, strengthens students’ motivation and develops responsibility for one’s own learning.

After using myself some of the presented activities during my English lessons I came to the conclusion that not all students take in and process information in the same manner and the traditional lecture format of delivering content may not be best suited for this generation of digital learners. There is a need to create innovative,

pedagogical approaches that meet students' needs and make teaching interesting. From my own experience, I can say that students of all ages really appreciate any kind of activities which provide excitement and interaction.

Overall, innovation is central to many sectors of society and its integration into the education process has great promise for student learning. With technology, one can expect increased efficiency and effectiveness on both the part of teachers and students. Technology can also prompt pedagogical change and address issues that affect learning, teaching and social organization. Innovative Technology can therefore be seen as both a tool and a catalyst for change. Students should embrace technology for them to benefit and teachers should be open to introducing technology into the classroom to improve and innovate their teaching practice.

Bibliography

1. Vizental A. *Metodica Predarii Limbii Engleze; Strategies of Teaching and Testing English as a Foreign Language*, 2008.
2. Khoman A. I. *School of Teacher Training and Education*. Muhammadiyah University of Surakarta, 2009.
3. Codruta M. S. *Interactive English Language Training Course*", Aramis, 2003.
4. Klippel F. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge University Press 1994.
5. Kayi H. *Teaching Speaking: Activities to Promote Speaking as a Second Language*. University of Nevada, Nevada USA; *The Internet TESL journal*, Vol. XII, No.11, November 2006.
6. Nakagaw K. *Teaching Speaking: From Accuracy vs. Fluency to Accuracy plus Fluency*".
7. Felder R. M., Brent R. *Active learning: An Introduction*, ASQ Higher Education Brief, 2(4), August 2009.
8. Satya R.K. *Modern Methods of Teaching English*. APH Publishing Corporation, 2007.
9. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/innovation-english-language-teacher-education>
10. <https://www.britishcouncil.org>

DEVELOPMENT OF PUPILS SPEAKING SKILLS THROUGH INTERACTIVE ACTIVITIES

Alina SANDIC

Theoretical Lyceum ” Ștefan cel Mare ” , Soldănești

*“What you are afraid of always happens, so never be afraid.
Be brave and defeat your fear.” -The Writer-*

As a mean of communication, language plays a key role in human life. English is one of these most widely used languages in the world. One of the main necessities in the learning of english language is the development of the four skills, which are listening, speaking, reading and writing.

Speaking is a fundamental language skill. It is the primary way in which we communicate information. When we ask how well we can function in a second language, we ask the question “Do you speak English...? How well do you speak...?”, so it is the ability to speak well which best represents our proficiency in another language and speaking involves more than simply using words to articulate what we are thinking, and there is more at play than simply asking students to say the words that they know. According to Harmer (2001) “the ability to speak fluently presupposes not only knowledge of language features, but also the ability to process information and language ‘on a spot’ [1].

Teaching English, in my practice I observe that learners meet difficulties, especially in oral communication, when they try to express themselves orally. In my opinion, is because speaking skills involve more than certain rules of grammar. It is related to the ability that the speaker has to spontaneously convey and understand ideas, opinions and comments in different communicative contexts. The ability to communicate clearly and efficiently, contributes to the success of the pupils in school and success later in every phase of life.

Therefore, it is essential that language teachers pay great attention to teaching speaking. Rather than leading students to pure memorization, provide a rich environment where meaningful communication takes place is desired. Today’s educational reforms, requires that the goal of teaching speaking should improve student’s communicative skills, because, only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance. This communication proposes the implimentation of a research activity which includes the application of some communicative and interactive tasks directed to develop and improve speaking skills.

Speaking interactive activities that concentrate on getting learners to produce sounds, phrases or grammatical structures range from activities, which are controlled by the teacher to activities where the learners have more freedom to choose the language, they use. Controlled activities generally focus on the pupils producing language accurately, while less controlled activities focus on developing the learner's fluency. Good speaking activities can and should be extremely engaging for the students. If they are all participating fully -and if the teacher has set up the activity properly and can then give sympathetic and useful feedback -they will get tremendous satisfaction from it [2].

With this aim, various interactive speaking activities such as those listed follow can contribute a great deal to students in developing basic interactive skills necessary for life and also suggestions for teachers who teach a foreign language.

Interactive activities to Promote Speaking Drills

They are suitable to learn grammar structures and vocabulary because they are repetitive exercises easier than typical grammar exercises where students practice and repeat the same thing several times.

There are three types of drills:

- *Substitution drills*: they are used when the teacher wants to practice a particular vocabulary area (for example; places in a town: supermarket, post-office, swimming pool...). These drills are good to improve vocabulary because learners have to substitute one word for another. We can use substitution drills to practice structures as well as vocabulary.
- *Transformation drills*: the teacher invites students to transform sentences, for example, an affirmative sentence into a negative sentence or an affirmative sentence into a question.
- *Functional-situational drills*: the teacher practices the language of a function such as giving an advice.

Example: TEACHER: I've got a headache

PUPIL : You should take an aspirin

There are also different interactive activities with which students can interact with their classmates:

- *Information gap activities*. In this activity, students are supposed to be working in pairs. One student will have the information that the other partner does not have and the partners will share the information. This kind of activity serves many purposes. Each partner plays an important role because the task cannot be completed if the partners do not provide the information the others need. These

activities are effective because everybody has the opportunity to talk. There are different types of information gap activities such as:

- *Describe and draw*: one student has a picture and has to describe it to a partner who tries to draw what he or she is describing.
- *Describe and arrange*: students have to arrange objects according to instructions from a partner.
- *Describe and identify*: students have to identify which picture their partner is describing
- *Find the differences*: is a funny activity where students have to find some differences describing a picture.

There are also two kinds of activities very useful for everyday life, they are “asking for information” and “asking for and giving directions”.

- *Asking for information*: one learner has the information and the other needs to go from X to Y and asks the partner for the necessary information.
- *Asking and giving directions*: one learner has certain places marked on a map and the other has different places marked.

Discussion interactive activities

This kind of activities gives learners the opportunity to speak more freely and express themselves. It is helpful to structure a discussion activity by giving learners enough information about what they will be talking about and giving them enough time to think about what they want to say. Some examples could be:

- *Discussing and solving problems*: The learners can talk about a topic (chosen by the teacher or by themselves) and then, they express possible solutions.
- *Debates*: Learners can be given a statement and they have to decide whether they agree or disagree and why.

Games. Games are often useful to liven up a lesson. A typical example of speaking practice game is which is called: “I spy”. This interactive activity consists of: the teacher chooses something from the classroom, for example, the blackboard and says to the pupils: “I spy with my little eye something beginning with “b”, giving them only the first letter. The learners have to guess what it is.

Another game is “yes/no questions”. The teacher thinks of a famous person and learners have to ask yes/no question to find out who the famous person is, for example, “Is he a man?” – Yes. “Can he dance?”- No. These plays can also be carried out in groups.

An useful and funny example is the game known as “Simon says”. This game helps learners practice careful listening, vocabulary or just an energizer in the middle of the lesson. Keeping lessons lively and entertaining can be very motivating for

learners. In this game, learners must only respond to the command given if it is preceded by “Simon says”. If the word “Simon says” is left out, then learners should not obey the CUSTOMER: You bought a shirt yesterday. When you got home, you noticed that there was a mark on the sleeve. You take it back to the shop. You do not want to buy another shirt; you want your money back.

MANAGER: You are the manager of the shop. Your policy is that you can only exchange clothes; you cannot give customers their money back. You always try to be polite to customers but you cannot change store policy without writing to head office.

SHOP ASSISTANT: You work in a shop. Yesterday a customer bought a shirt. You noticed that it had a mark on the sleeve so you told him/her and gave her/him 55 command and anyone who does is out of the game. The learners must respond quickly and correctly.

Speaking is a complex process that involves constructing a message in order to other people can understand and deliver the message using the correct pronunciation, stress and intonation. It also involves interaction and to do this, pupils must be able to respond what other people say. At the same time, they need to be accurate and fluent enough for the other person to understand. To be able to do all of this mentioned, students need lots of practice, encouragement and correction.

Speaking is the easiest skill to integrate with the other skills. Almost every lesson starts with a speaking task as a way of introducing new vocabulary, eliciting what the students already know about the subject, getting their attention or making them think about the new topic. Speaking also serves as an excellent follow-up activity. It may be a discussion after reading a text or doing a listening or as supplementary activity for a grammar exercise. The examples mentioned above regarding to listening and speaking are only some examples of activities to practice and develop these skills, but it is important to highlight that there is a great amount of activities to carry out with the students and they are as useful as these.

Speaking competences are complex skills that need to be developed consciously. They can best be developed with practice in classroom through activities, which promote interaction between students.

First of all, teachers should use the English language from Primary Education so, if pupils are accustomed to this language since an early age, it will be easier to communicate and understand English better and their fears will disappear. Nowadays, there are many schools where teachers do this, and the results are very good although recently.

An idea would be giving pupils opportunities to use their speaking and listening skills in real life situations, giving them the sense of what they are learning in

situations that they do not have in the classroom. For example, doing more activities outside school, participating in events or inviting people from an English speaking country as a way of comprehending its practical use. Another way would be using new technologies, which are very useful and motivate the students because they consider them something different and funny.

It is desirable to say that teachers must support students in their education and encourage them to use English, and at the same time, teachers need to be in constant contact with new techniques and materials in this changeable teaching world.

Finally, teaching speaking skills can be very different depending on the methodology followed by each teacher but what it is really important is to develop during the English lessons to get students learn the second language entirely. Due to this, some suggestions have been offered, which can be put into practice during the lesson in order to motivate students to participate in class and to do interactive activities to develop speaking skills. These activities allow students to feel more comfortable and sure when they have to hold a conversation in English and they make the skills more effective in order to get a perfect acquisition of the second language, covering all the skills: listening, speaking, reading and writing.

References

1. Harmer J. How to teach English. Edinburgh. Harlow: Pearson Education Limited, 2007. p. 123.
2. Riggenbach H., Lazaraton A. Promoting Oral Communication Skills. Teaching English as a second or foreign language. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 125-136.
3. Tam M. K. Building fluency: a course for non-native speakers of English. 1997.
4. Ebsworth M. E. Accuracy & fluency: Which comes first in ESL instruction? ESL Magazine, 1998.
5. Joe A., Nation P., Newton J. Vocabulary learning and speaking activities. English Teaching Forum, 34 (1), 1996. p. 2-7
6. Nation P. Improving speaking fluency. System, 17 (3), 1989. p. 377-384.
7. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
8. Stern H. H. Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1991.
9. Morley J. The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. TESOL Quarterly, 25 (3), 1991. p. 481-520.

**MIJLOACE MODERNE ÎN VERIFICAREA CUNOȘTIINȚELOR
LA ORELE DE LIMBĂ STRĂINĂ**

Constanța TEACA

Gimnaziul Mihai Eminescu, Jevreni, Criuleni

Lilia CONSTANTINOV

Catedra Limbi și literatură străine, UST

Predarea unei limbi străine are ca punct de reper conștientizarea faptului că limba reprezintă atât un fenomen lingvistic, cât și unul social. Comunicarea în limba străină oferă o deschidere spre valori și norme culturale. Introducerea limbii engleze ca obiect de studiu încă din primii ani ai unui copil prezintă beneficii incontestabile în ceea ce privește achizițiile lingvistice dobândite de cei mici. Învățând limba engleză, copiii nu numai însușesc noi moduri de a gândi și a înțelege lumea din jurul lor, dar își îmbunătățesc și capacitățile cognitive. Prin intermediul limbii engleze, copiii vor putea să înțeleagă oamenii din afara culturii lor materne cu o legeritate mai mare.

În secolul 21, tehnologiile moderne se transformă într-o componentă indispensabilă a procesului instructiv-educativ, iar multimedia reprezintă unul dintre cele mai eficiente sisteme din zona de predare vizuală. Tehnologiile utilizate la orele de limbă străină au un impact substanțial asupra procesului de predare-învățare a limbii engleze ca limba a doua. Pentru a facilita elevilor trecerea de la limba maternă la limba engleză, noi, profesorii nu mai suntem nevoiți să recurgem doar la resurse tradiționale, cum ar fi înregistrările audio pentru pronunție, fișele, sau jocurile destinate exersării abilităților de exprimare orală și scrisă, ci putem utiliza o multitudine de noi instrumente tehnologice. Orele de limbă engleză pot fi construite pe folosirea tablei interactive, care completează resursele online obișnuite.

Spre exemplu, dacă elevii au avut ca temă pentru acasă lecturarea unei secvențe de text sau a unui text integral, la lecție profesorul poate utiliza o prezentare electronică, punând accent pe dezvoltarea, prin mijloace vizuale a vocabularului. Tabla interactivă permite profesorului să ascundă, să prezinte și/sau să evidențieze în diverse moduri cuvinte, expresii sau idei din textul studiat. Textele digitale sunt deosebit de binevenite în învățarea limbilor străine de către un grup de elevi care urmează să lucreze pe același element al lecției. Acest format îi permite profesorului să aibă un control mai bun asupra clasei și să mențină un contact vizual continuu, să direcționeze atenția tuturor asupra aceleiași secvențe sau imagini. Înregistrările video sunt și ele prezente la orele de limbă engleză, pentru a suscita interesul elevilor de a

participa și a se încadra în cadrul activităților din timpul orei. De asemenea înregistrările video cu care se lucrează în clasă îi ajută pe elevi să își dezvolte abilitățile de comunicare orală, să capete încredere în sine și să își dezvolte limbajul verbal și corporal cu o legeritate sporită.

Pentru a crea prezentări interactive, care să conțină text, elemente grafice, animație, precum și elemente audio și video, recurgem la următoarele aplicații online, precum: www.bookcreator.com; www.canva.com; www.docs.google.com; www.kahoot.com; www.learningapps.org; www.mentimer.com; www.padlet.com; www.powtoon.com

De asemenea, ne pot fi de real folos instrumentele Microsoft, în special PowerPoint, și site-urile educaționale precum www.educatieonline.md, www.profesor.md sau grupurile pe rețelele de socializare (Facebook) axate pe prezentarea platformelor și aplicațiilor online cu potențial educațional precum Platforme educaționale online pentru cadre didactice (administrator Daniela Munca-Aftenev) sau Centrul de cursuri și meditații online „Domnul Trandafir Teach-ital”.

Apelând la aceste aplicații în realizarea sarcinilor de la lecțiile de limbă engleză, elevii capătă nu numai cunoștințe noi, dar și procesul educațional este mai eficient atât ca învățare, cât și predare. În favoarea utilizării mijloacelor moderne și eficienței acestora vorbesc posibilitățile de a include informații pentru întreaga clasă, afișarea imediată a lucrărilor/rezultatelor elevilor și o gamă largă de materiale didactice după necesitate.

Vorbind de avantajele utilizării mijloacelor moderne bazate pe tehnologiile informaționale în cadrul orelor de limbă engleză, nu putem nega că ele pot să asigure un grad de eficacitate sporită nu numai în ceea ce privește competența de scriere sau citire, dar și de audiție și comunicare, dezvoltându-se capacitatea de exprimare orală. Cu ajutorul acestor metode interacțiunea dintre profesor și elev este sporită. Prin implementarea mijloacelor moderne elevii își exprimă mai liber opinia. Astfel, învățarea încetează a fi un simplu exercițiu de memorare și redare, dar îmbracă forma unei activități interesante și captivante la care fiecare elev își dorește nespus de mult să ia parte. Între elevi are loc o chemare confortabilă la discuție.

Atunci când vorbim de utilizarea mijloacelor moderne bazate pe tehnologiile informaționale în evaluare, elevii arată un grad de anxietate oarecum mai redus și în același timp un grad de concentrare mai crescut. Ele oferă posibilitatea evaluării simultane a grupului cu oferirea imediată a rezultatelor, ceea ce pentru elevi nu e doar numai o provocare, dar și un îndemn la învățare responsabilă și conștientă. De asemenea, o parte din aceste aplicații limitează posibilitățile de copiere, crescând

astfel motivația extrinsecă care la rândul ei o poate crește pe cea intrinsecă. Unicul obstacol în realizarea acestor activități țin doar de lipsa accesului la rețeaua de Internet și deținerea dispozitivelor digitale cu potențial de operare corespunzător sarcinilor date.

Vorbind despre avantaje și dezavantaje de pe poziția cadrului didactic, putem aminti aici în calitate de dezavantaje lipsa accesului la rețeaua de Internet și deținerea dispozitivelor digitale cu potențial de operare corespunzător sarcinilor preconizate atât de profesor, cât și de elevi, abilitățile reduse de operare cu aplicațiile amintite mai sus. Avantajele, cu siguranță, își merită efortul. Dacă lăsăm la o parte timpul dedicat unei activități în cadrul unei platforme cu care operăm prima dată și care, firesc, ne va lua mai mult timp decât una în care am exersat multiplu, raportul timp investit-timp economisit va fi de fiecare dată mai mare în favoarea cadrului didactic, și, bineînțeles, impactul pe termen lung asupra elevilor, cunoștințelor/competențelor achiziționate de ei și gradului de satisfacție, stima de sine și imaginea propriului eu vor fi cantitativ și calitativ mai avansate.

În cele ce urmează vreau să împărtășesc câteva din activitățile de evaluare din mica mea experiență de predare a limbii engleze. La clasa a 3-a în cadrul evaluării formative în baza temei de gramatică „Present Continuous” am realizat o prezentare PowerPoint unde am inclus exemple de situații cu imagini, iar elevii trebuiau să aleagă varianta corectă. *Ex: The dog is ... 1.relaxing 2.running 3.walking.* Dacă elevul selectează varianta corectă, răspunsul e marcat cu verde, dacă e incorect, e marcat cu roșu. Utilizarea PowerPoint este eficientă nu doar în cadrul evaluării elevilor, dar și în cadrul prezentării cuvintelor noi din vocabular, și anume: scrierea cuvântului în engleză, transcripția și traducerea. Manualele de clasa a V-a, VI-a au introduse în majoritatea temelor câte un cod care necesită scanarea lui, deschizându-se link-ul pe Youtube ceea ce este ceva nou și captivant pentru elevi.

Iar în cadrul evaluării formative la clasa a 2-a în baza temei „These are her pets” am utilizat aplicația www.canva.com, o aplicație asemănătoare cu Power Point, însă cu imaginile incluse pe categorii. În cadrul aplicației avem incluse toate cele necesare: sunete, video, imagini. Este o aplicație utilă și interesantă copiilor, dar în același timp utilă cadrelor didactice.

Atât pentru evaluare, cât și pentru prezentarea temei noi la clasa a 2-a, „It is winter” poate fi accesată aplicația www.mentimeter.com în care selectăm imaginile corespunzătoare iernii pentru a pune în discuție cu elevii cele reprezentate în imagini. Iar cu ajutorul www.docs.google.com se poate crea un chestionar în baza unui text studiat unde elevii selectează varianta corectă de răspuns.

La clasele a VII-a și a VIII-a în cadrul evaluărilor sumative prin intermediul aplicației Kahoot putem iniția testele cu multiple variante de răspuns. Avantajele și dezavantajele acestei aplicații se deosebesc de la o vârstă la alta. Elevii claselor gimnaziale preferă aplicația Kahoot, deoarece o pot folosi prin intermediul telefoanelor mobile. Elevii de clasele primare preferă mai mult aplicațiile care au la bază imagini și video-uri.

Padlet este o aplicație utilizată cu ușurință și de cadrele didactice, și de elevi în cadrul orelor de limbă engleză care permite utilizatorilor să-și exprime cu ușurință opiniile pe un subiect comun pe un perete virtual în cadrul sesiunilor de brainstorming sau comentariilor pe o temă dată. Padlet este o aplicație indicată pentru socializarea clasei, învățarea prin colaborare și de la egal la egal, colectarea cercetării și a resurselor pe un anumit subiect, dar și măsurarea înțelegerii unui subiect sau a unui concept studiat. Este o activitate care invită toată clasa la contribuție. Este important ca toți elevii să-și treacă numele atunci când postează. La ora următoare se proiectează peretele în fața clasei și se discută împreună contribuțiile fiecăruia. Această aplicație ne poate oferi o formidabilă sesiune de dezbatere educațională unde elevii pot aduce diferite argumente pentru diferite fațete ale chestiunii în discuție.

Deocamdată nu am găsit utilitatea acestor aplicații la orele unde elevii au de realizat proiect de grup, deoarece aici elevii lucrează în baza sarcinilor propuse de manual.

În concluzie, evaluarea elevilor prin intermediul mijloacelor moderne bazate pe tehnologiile informaționale oferă elevilor posibilitatea de a-și îmbunătăți cunoștințele și abilitatea de a vorbi o limbă străină, reinventându-se în fiecare caz, interacționând cu alții, transferând „achizițiile” în contexte noi. Iar verificarea temei de acasă/evaluarea/testul capătă o altă dimensiune – una mai dinamică, mai eficientă în materie de timp investit și numărul de elevi examinați simultan.

Bibliografie

1. Burea S. Methodology of Teaching English Knowledge. Suport de curs la Didactica Limbii Engleze. Chisinau: UST, 127 p. ISBN 978-9975-76-180-2.
2. Burdujan R., Burea S. Tendințe și orientări moderne în didactica limbii engleze. Suport de curs. Chișinău: UST, 2019, 164 p. ISBN 978-9975-76-979-3.

**BENEFITS AND DISADVANTAGES OF GAMES
IN TEACHING VOCABULARY TO YOUNG LEARNERS**

Alina TURUTA, 2nd didactic degree

Theoretical Lyceum “Nicolae Balcescu”, s. Ciorescu

Vocabulary is central to English language teaching because without sufficient vocabulary students cannot understand others or express their own ideas. *Wilkins* wrote that “while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed” [7, p. 36].

There are several approaches and methods that can be used to teach English vocabulary to young learners. Use real objects that children can imagine then is a good way to learn the language vocabulary. They need to listen to them using the word and repeat it too. So innovative learning is needed to support the success of learning vocabulary, one of them *using the game*.

Hadfield argued that due to the creative language skill of young learners bring into the classroom, teachers have to provide them with a communicative atmosphere where they could express themselves [1, p. 90]. Also, because the language used in any activity is unpredictable, teachers have to encourage them to actively construct language for themselves. That is why the games are important and useful. Not only they are fun, but also they create the desire to communicate and create predictability.

Rixon stated that understanding games will help teachers in finding and creating games that make their students learn while they play. In this section, a definition of the game will be explained and the game will be explained and games young learners will be presented. Advantages and disadvantages of using games in teaching the vocabulary of the language will be put forth as well.

Why Using Games in Teaching Young Learners?

Games are used to assist young learners during their language learning. They make classes entertaining and sustain effort and interest. They create an atmosphere of meaningful communication where young learners communicate before, during, and after the game. This atmosphere help in forming comprehensible input including what they understood as they listen and read and comprehensible output including writing and speaking. Also, games give a rise to emotions when language instruction becomes serious and dry. They help to decrease their nervousness and shyness especially if the game is played in small groups. Furthermore, games could involve all four language skills, speaking, writing, listening, and reading. Games give

students an active role when playing promoting student-centered activities. When played in small groups, students could develop their skills of disagreeing in a polite way, asking for help, and working with. They encourage cooperation, team spirit, competition, and turn taking. *McCallum* stated that „games encompass a number of intelligences such as visual intelligence when games involve drawing, interpersonal intelligence when they include playing with others, and kinesthetic intelligence when they provides hands-on elements like cards,, [3, 200].

Games are popular among children because they like to play. Through games, young learners could interact, discover, and experiment with their surroundings. Using games not only enhances students' motivation, but also provide an incentive and stimulus to use the language. *Harmer* stated that in order to have the ability to speak English fluently, young learners need to have the ability to know the language features and to process information immediately. Therefore, young learners must practice through variety and appropriate techniques that aid their information process and simultaneous operations of the language [2, p.130].

Games are an effective tool to teach vocabulary to young learners. Children participate and pay more attention because they enjoy themselves and the classroom and feel and do better during and after the game. Repetition will be less boring and fun for children to which consolidates their learning of new words.

Furthermore, by involving physical-movements in games, young learners will be alert and stimulated. Young learners often get impatient and bored very quickly if they attend lessons for a long period, so involving physical movements every now and the will guarantee their participation. The games that involve learners to take part in a healthy competition could help them in learning more without forcing their participation. Thus, choosing the right game can support healthy competition in the classroom.

The Games That Can Be Used in Teaching Vocabulary to Young Learners

Games, as stated before, are interesting methods to teach young learners vocabulary. They help students in learning their vocabulary effectively without boredom and they will acquire the lessons easily. For the reason of space, the games that will be discussed in this section are Hot Potatoes, Memory Challenge, Last One Standing, Pictionary, and Bingo.

The first game is called '*Hot Potatoes.*' The class is divided into group A and B with both teams sitting on the opposite sides of the classrooms. Two chairs will be placed in the middle of the class so that whoever sits on the chair will face her/his team and the board must be behind them. Then, their teacher writes a word on the

board, but the student on the chair will not see it. Each team will have one minute after signaling the beginning of the game. The other students are allowed to use verbs so that their seated teammate can guess the word written on the board. They should not say the exact word written on the board.

- *'Memory Challenge'* is another game that could be used to teach vocabularies to young learners. Students have to sit in pairs or form small groups. Each group is given three minutes to write down as many words as they can remember from their previous lesson e.g. animals. The group that recalls most words will win the game.

- The third game is *'Last One Standing'* where a topic is given to the children e.g. fruit. They have to stand up in a circle and the teacher count to three and give out the topic. After that, the first student in the circle will have to give a word related to the topic and so on. The students who can not say a new word or repeat the words of the last student has to take a seat. The last student standing will be declared the winner.

- *'Pictionary'* is the fourth example of games that could be used to teach vocabulary to young learners. The class have to be divided into two teams. Each team will sit on the opposite side of the classroom. One student from both teams will be asked to come to the board where the teacher will give out a word or phrase for the student to be drawn on the board as a clue. The team who can guess the word will get the point.

- *'Bingo.'* In this game, the teacher writes 10 words on the board and every student choose five words and write them down. After that, the teacher selects one word in a random way without saying it and give the students its definition or synonym. If a student guessed the right word, he or she should shout BINGO! and wins the round.

Advantages of using games in teaching vocabulary

Games help the teacher to create contexts in which the language is useful and meaningful. Even though games are often associated with fun, we should not lose sight of their pedagogical value, particularly in foreign language teaching and learning. Games are effective as they create motivation, lower students' stress, and give language learners the opportunity for real communication.

According to J. *Haldfield* "a game is an activity with rules, a goal and an element of fun.... Games should be regarded as an integral part of the language syllabus". This definition highly evaluates the importance of games in teaching. It shows that games serve not only as an 'amusing activity', but also as a technique to carry out many pedagogical tasks.

Games increase learners' achievement. Games can involve all the basic language skills, i.e., listening, speaking, reading, and writing, and a number of skills are often involved in the same game. Games can motivate learners, promote learners' interaction, and improve learners' acquisition. As a result, games can increase learners' achievement, which means that learners' test results, ability of communication, knowledge of vocabulary, or other language skills can improve.

Games improve learners' language acquisition. Thanks to the motivation and interaction created by games, students can acquire knowledge faster and more effectively than by other means. Games can stimulate and encourage students to participate in the activity since they naturally want to win. Apart from having fun, students are learning. They acquire a new language. Students begin to realize that they have to use the language if they want others to understand what they are saying.

Disadvantages of using games in teaching vocabulary

The first disadvantage of applying games in teaching /learning process was by *attracting student's interest to games, all of them were active and made noisy. Sometimes they too much moved and spoke. That condition made the teacher difficult to control them.*

The second advantage of applying some games in teaching learning process was by doing games the teacher only *had a little time to explain the material* and gave some new vocabularies. So there was no longer time for teacher to explain more and help them to memorize all the new vocabularies.

Conclusion

Vocabulary is the most basic foundation in language learning, because without vocabulary there will be no words that can be written as well, no words will be spoken well. Learning a good vocabulary will lead to a good conversation as well. Therefore, effective vocabulary learning is necessary.

Bibliography

1. Hadfield J. Beginners' communication games. In: J. Hadfield. Longman, 1999.
2. Harmer J. The practice of English teaching. Longman, 1991.
3. McCallum G. P. 101 word games: For students of English as a second language. Oxford University Press, 1980.
4. Riedle C. Web 2.0: helping reinvent education. In: C. Riedle, 2008.
5. Rixon Sh. How to use Games in Language Teaching. London, 1981.
6. Roth G. Games to teach English learners. TEFL Journal, 4, 1998. p. 112-125.
7. Wilkins D. A. Linguistic in language teaching. London: Edward Arnold, 1972.

THE DEVELOPMENT OF PUPILS' COMMUNICATIVE SKILLS THROUGH PICTURES

Cristina TURUTA, 2nd didactic degree
IPLT "Nicolae Balcescu", s.Ciorescu

Communicating with others or expressing our ideas is part of human nature. Thus, language is seen as a tool for communication, and as such, speaking skills mean a lot for the learners of any language. Therefore, without speaking, communication is reduced to script. Nunan defines speaking as a productive skill, whose objective is to facilitate communication [3, p.87].

There are a few problems in the process of learning speaking in the class. The first problem was that most of the teachers taught about language instead of teaching how to use the language as a means of communication. In this case speaking proficiency was neglected [4, p.87]. The teacher did not give the students' time to practice speaking [4, p.98]. Students should be given highest opportunity to practice. In fact, most students were passive, shy, and afraid if they made mistakes, they were also afraid of being laughed at by his or her friends and of having lack of confidence in their ability. They also had difficulties in organizing ideas and expressing their ideas orally [4, p.120].

Considering those problems in the classroom, teacher should create a low anxiety classroom atmosphere that can encourage real communication. Real communication in class is significant to build teacher-student relationship to comfort the students during the teaching learning process in class [6, p.87]. It will help the students to understand the lesson easily and encourage them to express their ideas. There are many media that can be designed related to speaking activities in class, such as pictures, cards, paper sheets, videos, audio recordings etc., one of the media that can be applied in teaching speaking is pictures where the students will be asked to organizing ideas and express their idea based on the pictures.

According to Sinclair, a picture is defined as a visual representation or image that is painted, drawn, or photographed, and rendered on a flat surface [6, p.120]. The main advantage of a picture is its obvious visibility to learners. Using pictures can bring benefits to teaching, as they promote learners' interest in acquiring a foreign language. Byrne states that pictures can stimulate students' discussion and interpretation of the topic. Moreover, students' imaginations can also be inspired [2, p.145]. For example, it is assumed that visual aids in general, especially pictures and

colorful posters, could add attractiveness to the atmosphere of the classroom. Furthermore, Wright argues that pictures can motivate students to take part in speaking activities [8, p.87]. On the other hand, Sinclair asserts that focusing on the visual learning styles of EFL students is critical to their language acquisition, since these students need the visual stimuli of PowerPoints, whiteboards, and printed materials [6, p.135].

Picture-Cued Technique

According to Brown [1, p.67], the picture-cued technique can be considered an important and powerful method to elicit students' oral language performance at extensive and intensive levels. Based on Brown's teaching principles, extensive and intensive forms of instruction may lead to monologues and rhymes respectively, where learners go over certain forms of the language. Furthermore, he states that describing pictures can be an ideal activity to begin the class because learners focus on content. In addition, they are likely to learn new topical or content vocabulary and grammar through teacher scaffolding during this activity.

Pictures are considered a visual media that provide textual information. Moreover, they can be used to enhance students' participation and create a positive attitude towards English. Wright goes on to say that the use of pictures can stimulate and motivate students in language learning. When learning a second or foreign language, what learners concentrate on is grammar and phonology. Thus, Wright also states that the use of pictures provides motivation and the nonverbal stimulus that make students understand better [8, p.123].

Wright presents a compelling argument in saying that pictures help both teachers and students, since they provide motivation to students when it comes to speaking or writing. On the other hand, pictures also help to set a context and provide learners with information to use. They represent a guide for students in spoken and written descriptions. Additionally, Wright also proposes that they sponsor, stimulate, and provide information for writing and speaking activities without teacher guidance. Thus, from that point of view, pictures represent an advantage helping teachers in the learning process. They can provide a model to follow and motivation to students. Wright further asserts that using pictures encourages students to use their imaginations [8, p.109]. In fact, in real conversation when one tries to understand someone speaking, special attention is paid to the nonverbal language, such as the tone of the voice or the context. When it comes to the technique used, pictures represent the nonverbal sources of information. Therefore, it becomes important for

the teacher to prepare students for communication, making use of both verbal and nonverbal sources.

The use of pictures as media in the class was chosen to give the students motivation to speak in class and to help them organize ideas and express their ideas easily without any burden. Pictures were believed to be able to stimulate and guide the students to speak. Pictures aids for illustration, develop students' imagination, accommodate their interest and motivate them to express ideas and also make the learning process more interesting.

Teachers could use the pictures in any techniques or activities in order to meet the goal of speaking [8, p.132]. Therefore, it is believed that pictures could be used to overcome the problems and to help the students to improve their speaking skills. By describing pictures, it would be easier for the students to deliver their ideas based on the pictures. It is also believed as a perfect combination between language practice and enjoyment of learning. That is why the researcher was interested in using pictures as a media to improve students' speaking skill.

Pictures facilitated the students to become better speakers. They were given some tasks to build their knowledge about an invitation text. There were some tasks implemented by the researcher through pictures.

Firstly, to solve the accuracy and pronunciation problems, the researcher implemented two actions; they were conducting pronunciation drills and using interesting media such as video and projected slides. Before the actions, most of the students often mispronounced a lot of words in English. It made their utterances could not be understood by other listeners. After the actions, the students had better pronunciation and accuracy so the listener could get what they talked about.

Secondly, to solve the fluency problem, the researcher gave more speaking activities in the form of working in pairs to make a dialogue based on the cue cards that they got. Before the 68 action, some students got difficulties in delivering their dialogue. It made their dialogue lack in details and difficult to understand. After the action, the students produced a fluent dialogue which could be understood by other listeners.

Thirdly, to solve the vocabulary problem, the researcher gave a task in the form of vocabulary practices. There were two actions; the first was students got a cue card with picture and the name of the picture on it, which they should memorize. At the end of the class they should mention the vocabulary that they got. The second was that the students got a cue card with only a picture on it and they should guess the English name of the picture. Before the action, most of the students had a limited

vocabulary. It led the students to speak in limited sentences. After the action, the students used more vocabulary than in the pre-test.

Regular use of the pictures gives students the opportunity to improve their vocabulary. Generally, the students reported that their participation in classes had improved since the activities were entertaining, and that made them feel like participating more in classes.

Finally, most of the students agreed that the pictures made them open their minds and think quickly, while others mentioned that it was possible for them to use prior knowledge in terms of vocabulary and use it to speak faster. It was also interesting because it helped them to understand the situation given, and it was easier to establish a context for speaking. Moreover, they mentioned that they felt they started conversing more in English in front of their classmates than before, and they felt more confident too. The following quotes demonstrate just that: “I just see a picture and I start imagining what the useful vocabulary could be used,” and “It’s easier to speak because you look at the picture and it gives you a clear idea of what you have to talk about.” The students reported that using pictures promoted interactive communication, since they could share ideas about the same topic with their classmates: “You can talk about a certain topic and have similar or different opinions with your classmates; if we work in groups, for example, we can communicate more, so the more you practice, the better you do it next time.”

Generally, students stated that using pictures represented an advantage for them since they felt they improved their communicative competence, and they would recommend it if possible. One of the students stated: “I would recommend it because it is useful to make sentences and for the vocabulary, mainly when it is related to the unit we are studying, so you can apply what we learn in classes.”

Thornbury claims that visualizing pictures is one of the best ways to present new words or to link an abstract word with some mental image, and this is what happened with the students [7, p.120]. They felt it was easy to remember words since they had the images. The more they practiced with them, the more they remembered words.

In conclusion, I can say that pictures have a big role in teaching-learning process, because the students improved their communicative skills. This research confirms that students perceived an improvement mainly in their pronunciation, motivation, and communicative competence. Students experienced a technique that made them reflect on the reality of a given context, and they enjoyed incorporating the pictures as they captured their attention, developed their imagination, and made the learning process more interesting and entertaining all at the same time. More

importantly, this study calls on teachers to become practitioner researchers in their own classrooms if they truly want to improve their practice. Thus, picture description activities can help improve students' speaking, both on a cognitive as well as affective level.

Bibliography

1. Brown D. Language assessment: Principles and classroom practices. San Francisco, CA: Pearson Longman, 2004.
2. Byrne D. English teaching perspectives. London, England: Longman, 1980.
3. Nunan D. Designing tasks for the communicative classroom (Vol. 5). Sydney, Australia: Cambridge University Press, 1989.
4. Raimes A. Techniques in teaching writing (Teaching techniques in English as a second language) 1st Edition. Oxford American English. 69, 1983.
5. Shuying Y. Classroom speaking activities. English Teaching Forum. Vol. 37. No.34. Retrieved on March 2, 2016.
6. Sinclair J. Collins COBUILD, Collins Birmingham University International Language Database: English language dictionary. London, England: Collins, 1987.
7. Thornbury S. How to teach vocabulary (1st ed.). New York, NY: Pearson Education Limited, 2004.
8. Wright A. Pictures for language learning. Edinburg: Cambridge University Press, 1989.

CHILDREN'S LITERATURE- A VALUABLE SOURCE FOR TEACHING ENGLISH

Viorica ȚURCAN, prof. limba engleză
Liceul Teoretic Ion Pelivan

Literature plays an important role in our life. Fairy tales as a part of the children's literature could be a valuable source for teaching English as a foreign language. Fairy tales might be considered one of the possible supplementary teaching materials for English language learners. If you want your children to be intelligent, read them fairy tales. If you want them to be more intelligent, read them more fairy tales." Albert Einstein [1].

It is not only the atmosphere of mystery, thrill and wonder which makes fairy tales so unique and valuable but they can bring the whole magic world to a young reader and learner. They can open the old wisdom and knowledge of humankind which we often forget about. Literature provides wonderful source material for eliciting strong emotional responses from students and using it in classroom is a fruitful way of involving the learner as a whole person.

"The fairy tales serve as bridges over the gap between the adult and pupils angle of thinking". 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 [4].

There are a lot of facts which proves that fairy tales are efficient didactic materials and worth to be considered important while teaching:

- *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* - Fairytales 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.

Besides these benefits fairy tales are good didactic resources that will strengthen child`s morality as mentioned above. Their use for extensive reading will increase pupils` language skills, reinforce thinking strategies and learn how to be skillful with information. Practicing extensive reading and comprehension activities will equip the learner with good study skills that in time will prove their efficiency in studying all disciplines.

Teachers have to be equipped with formative strategies that they usually get to outline them practicing teaching activities. Reading comprehension strategies are very important for successful reading activities. Let`s think about a reading activity and try to unpack it. The following strategies to work with fairy tales proved to be useful in the primary level:

- 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 like: 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.

- Provide pre-while and post-reading activities in order to obtain the highest result at all levels of cognitive assimilation.

The teacher should think to develop fairy tale activities in an unusual environment. Creating a mystical atmosphere, trying to arouse pupils interest through the use of pictures and questions, challenging and getting them to guess the scene action from the story will help the teacher to involve them as much as possible, create an interactive way of teaching.

There are a lot of interactive activities that teachers use while using a fairy tale. The following activities proved to be really challenging and formative in developing pupil's language skills and moral values.

- *Readers theater* - "Readers theater is essential. Choose a fairy tale or two and have groups of three or four students each take a different version and perform it as readers' theater!"

Point of view - "Fractured fairy tales are great for teaching about point of view. Read titles such as 'Believe Me, Goldilocks Rocks!' or 'The Story of the Three Bears as Told by Baby Bear' by Nancy Jean Loewen and talk about how different characters might have a different perspective. Loewen also has versions of 'Cinderella' and 'The Three Little Pigs.'"

- *Travel the world* – it is a very easy and interesting activity for the Young Learners. Choose a fairy tale, for example: "Cinderella" and name it "Around the world with Cinderella". Pupils need to make passports and read versions of Cinderella from several continents. They have to compare and contrast a few stories and then to write their own story.

- *Re-write the story* – Swap the bad guys in the stories. For example: The Big Bad Wolf from *Little Red Riding Hood* chased Hansel and Gretel. What would happen? How would the stories be different?

An interactive activity while working with a fairy tale is the activity People, Places and Magical Objects in Fairytales.

The pupils are divided into groups of 5 or 6. Prepare enough slips of paper for one per group, writing the name of one of the following fairy tales on each one: Cinderella. Snow White. Sleeping Beauty. Rapunzel. Hansel and Gretel. Ask each group to choose one of the slips of paper. Tell them they are going to be exploring that story. Ask each group to divide a sheet of paper into three columns and write the following title at the top of each column: Column 1: People | Column 2: Places

|Column 3: Magical objects Ask each group to complete the list when that appear in their story.

Then pupils speak using nonverbal signs about significant moments in the story and other groups guess the story they shown us. Finally, pupils make their own fairy tales. Usually this activity is done in groups. One variation can be suggested like to make their own fairy tale but with a modern twist. The teacher can give them some ideas like the Prince is shy and nervous and is scared of something; the Prince gets into difficulty and needs help; the witch is an older woman; she has long hair and a big nose, she does have magical powers but she is not cruel or evil and does not want to eat children. She uses her powers to do good; the princess decides to go to university rather than get married. In order to help the groups, create their story, ask them to think of three significant moments in the story-a moment at the beginning of the story, a moment in the middle of the story and a moment at the end of the story. Each group should present their stories to the class when they have been completed.

One more writing activity that will make your pupils to practice oral and written language skills is “My fairy tale hero”

The pupils write a short description of their own hero. Interview your partner about his/her hero. The following questions can help you: What does your hero look like (hair, nose, lips.)? How old is he/she? Where does he/she live? What does he/she like to do? How did he/she become a hero?

In conclusion fairy tales can be great didactic materials able to enforce not only linguistic skills but learning and moral values as well. The use of interactive activities based on efficient teaching and learning strategies definitely will increase pupils` desires to work and enjoy learning English language.

Bibliography

1. Ashliman D. L. Folk and Fairy Tales. USA: Greenwood Press, 2004.
2. Bettelheim B. The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. Knopf Doubleday Publishing Group, 2010.
3. Collie J., Slater S. Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.
4. Hanlon T. L. General Guidelines for Teaching with Folk Tales, Fairy Tales, Fables, Ballads, and Other Short Works of Folklore Retrived from: <http://www.ferrum.edu/applit/studyg/studygfolk.htm>, accessed April 18, 2012.
5. Tomlinson B. Materials Development in Language Teaching. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.