

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU**



**PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE A STUDENȚILOR ȘI  
MASTERANZILOR**

**8 aprilie, 2022**

**Chișinău, 2022**

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA  
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”  
DIN CHIȘINĂU**



**PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE**

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE A STUDENȚILOR ȘI  
MASTERANZILOR**

**8 aprilie, 2022**

**Chișinău, 2022**

# PROBLEME ACTUALE ALE ȘTIINȚELOR SOCIOUMANISTICE

## Conferința științifică a studenților și masteranzilor UPS „Ion Creangă” din Chișinău

### Coordonare științifică:

**Ludmila Armașu-Canțir**, prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale, conf. univ, dr.

**Silvia Chicu**, conf. univ, dr., șefă, Secția „Managementul cercetării, dezvoltării și inovării”

### Colegiul de redacție:

Maria Vîrlan, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Psihologie și PPS

Gabriella Topor, conf. univ., dr., decan, Facultatea de Filologie și Istorie

Ana Budnic, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine

Nina Garștea, conf. univ., dr., decan interimar, Facultatea de Științe ale Educației și Informatică

### Tehnoredactare:

Marcela Vâlcu, dr., lector univ.

#### DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

„Probleme actuale ale științelor socioumanistice”, conferință științifică a studenților și masteranzilor (2022 ; Chișinău). Probleme actuale ale științelor socioumanistice : Materialele conferinței științifice a studenților și masteranzilor, 8 aprilie 2022, Chișinău / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțir, Silvia Chicu ; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. – Chișinău : S. n., 2022 (CEP UPSC). – 144 p. : fig., tab.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Texte : lb. rom., engl., fr. etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 100 ex.

ISBN 978-9975-46-650-9.

082=00

P 93

## CUPRINS

<b>Ольга Сержант</b> САМОДОСТАТОЧНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ВЗРОСЛЫХ.....	5
<b>Mihaela Miță</b> TULBURĂRI DE ANXIETATE LA PREADOLESCENȚI.....	9
<b>Людмила Ягушевски</b> ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	12
<b>Daniela Cuscoș</b> TULBURĂRILE DE LIMBAJ LA COPIII CU MALFORMAȚII CONGENITALE ALE APARATULUI VERBAL .....	19
<b>Алла Присакару</b> АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	23
<b>Lidia Iaroș</b> ASPECTE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE DE A RECUNOAȘTE COMPORTAMENTE CORECTE PRIVIND SALUTUL, ȚINUTA, ORDINEA, INTERRELAȚIONAREA .....	28
<b>Adriana Pană</b> JOCUL DIDACTIC DE ROL ÎN INSTRUIREA MATEMATICĂ PRIMARĂ .....	34
<b>Татьяна Фомин</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	38
<b>Наталья Малай</b> РАБОТА НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	42
<b>Алексей Сорбалэ</b> СТРАТЕГИИ КОММУНИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УПРАВЛЕНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ.....	45
<b>Victoria Buzatu</b> VALORIFICAREA CREAȚIILOR LITERARE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA.....	50
<b>Nicoleta Ciobanu</b> IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚELOR DIGITALE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ.....	54
<b>Tatiana Palanciuc</b> METODOLOGIA APLICĂRII STRATEGIILOR DE PROMOVARE A PARTENERIATELOR COMUNITARE CU IET .....	57
<b>Diana Bradul</b> MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI "GRĂDINIȚĂ-FAMILIE" ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ONLINE .....	62
<b>Rodica Aculov</b> RESURSE DIGITALE INTERACTIVE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI PRAGMATICE ÎN MANUALUL DIGITAL DE LIMBA ENGLEZĂ_CLASA A V-A (EDIȚIA 2020) .....	67

<b>Diana Guțu</b>	
RESURSE DIGITALE ȘI TEHNOLOGII DE CREARE A UNUI MANUAL DIGITAL INTERACTIV DE CHIMIE CLASA A X-a .....	71
<b>Valeria Mardari</b>	
CAIETELE LUI EMIL CIORAN – UN ALT FEL DE JURNAL DE IDEI .....	76
<b>Lilia Gherghelejiu</b>	
LITERATURA DE EXIL ÎN FRANȚA. EUGEN IONESCU ȘI TEATRUL ABSURDULUI .....	79
<b>Iana Coțofană</b>	
ABORDAREA PROBLEMEI LIBERTĂȚII ÎN PIESA „MUȘTELE” DE JEAN-PAUL SARTRE .....	83
<b>Elena Fotescu</b>	
ARTA DRAGOSTEI ÎN POEZIA „CATRENELE DRAGOSTEI” DE LUCIAN BLAGA .....	86
<b>Diana Boian</b>	
SUBSTRATUL MITOLOGIC ÎN ROMANUL „CREANGA DE AUR” DE MIHAIL SADOVEANU .....	89
<b>Corina Vahnovan</b>	
TEXTUL AFORISTIC: VARIETATE ȘI VARIABILITATE SEMANTICĂ ȘI VALORICĂ .....	93
<b>Анастасия Каледжи</b>	
«ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК» И.А. БУНИНА КАК ПАСХАЛЬНЫЙ РАССКАЗ.....	96
<b>Евгения Матийчук</b>	
ОБРАЗ ДОМА В ПОВЕСТИ «СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ» А.С. ПУШКИНА И В РОМАНЕ «БЕДНЫЕ ЛЮДИ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО .....	99
<b>Rita Moroz</b>	
UTILIZAREA STRATEGIILOR INTERACTIVE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ.....	103
<b>Sebastian Emilian Șufariu</b>	
ARHEOLOGIA JUDICIARĂ ȘI ISTORIA RECENTĂ.....	108
<b>Vladislav Zmeu</b>	
APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA TURISMULUI ÎN EUROPA .....	113
<b>Alina Negură</b>	
LE RÔLE DE LA CARTE HEURISTIQUE EN CLASSE DE FLE .....	116
<b>Andriana Sacara</b>	
THE NEW CLASSICS OF FRENCH LITERATURE AND THEIR PRESENCE IN FRENCH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE.....	119
<b>Dumitrița Culiuc</b>	
LA QUÊTE DU BONHEUR DANS LA LITTÉRATURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE ..	123
<b>Elena Manaf</b>	
TRANSLATING CUISINE TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN .....	126
<b>Mădălina Benchechi</b>	
TIPS ON TEACHING WRITING ARGUMENTATIVE ESSAYS .....	133
<b>Victoria Scutari</b>	
TEACHING SPEAKING AS A PART OF LINGUISTIC COMPETENCE AT THE INTERMEDIATE LEVEL .....	137
<b>Marinela Lungu</b>	
TEACHING SPEAKING AS A MEANS OF COMMUNICATION AT THE INTERMEDIATE LEVEL.....	142

# САМОДОСТАТОЧНОСТЬ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ У ВЗРОСЛЫХ

## SELF-SUFFICIENCY AND LIFE SATISFACTION OF THE ADULTS

*Ольга Сержант, студентка II курса, мастерат,  
Специальность: „Психообразовательное консультирование  
и психотерапевтическая деятельность практического психолога”  
Науч. руководитель: Виорика Адэскэлицэ, докт. психол., конф.*

**CZU: 159.922.6**

### **Rezumat**

Acest articol descrie subiectul autosuficienței și satisfacției de viață la adulți. Sunt descrise abordările teoretice ale diferiților autori ale conceptelor menționate, rapoartele istorice, precum și modul în care acestea se manifestă și ceea ce afectează autosuficiența și satisfacția în viață la adulți. Articolul prezintă și date din unele cercetări științifice privind autosuficiența și satisfacția de viață, completând astfel imaginea de ansamblu a acestor concepte pentru cititor.

**Cuvinte-cheie:** autosuficiență, satisfacție de viață, maturitate, bunăstare subiectivă, independență, fericire.

### **Abstract**

This article reveals the topic of self-sufficiency and life satisfaction of the adults. There are presented some theoretical approaches by the different authors of the above concepts, historical reports, as well as how these concepts manifest themselves in life and what affects self-sufficiency and satisfaction in the life of adults. The article also presents data of some scientific research of self-sufficiency and life satisfaction, thus complementing the overall picture of these concepts for the reader.

**Key-words:** self-sufficiency, life satisfaction, adults, subjective well-being, independence, happiness.

В жизни каждого человека понятия самодостаточность и удовлетворенность жизни являются одними из базовых для становления здоровой и счастливой личности человека. Каждый человек, так или иначе, стремится к счастью, которое проявляется в наивысшей точке удовлетворенности его жизни, а самодостаточность, как понятие, объединяет большой спектр разных психологических критериев, как самооценка, самопринятие и зависимость от чужого мнения. Оба эти понятия достаточности абстрактны, в особенности удовлетворенность жизни, которое близко к феномену “счастье”, поэтому оба требуют научного подхода и глубокого изучения. В процессе раскрытия понятий самодостаточность и удовлетворенность жизни и как они влияют на многие аспекты, становится ясно насколько стратегически важную роль они играют в жизни каждого человека, стремящегося к благополучию.

Чтобы раскрыть всю сложность феномена самодостаточности, необходимо начать с определения данного понятия. Сам термин “самодостаточность”, как таковой отсутствует в толковых словарях, что изначально подтверждает факт его малой изученности. Мы встречаем похожее слово “достаточность”, и “автаркия” (от греч.- “нахожусь в достатке”). [5, стр. 127] Здесь мы узнаем о древнем греческом учении автаркии, которое развивали ученые - киники. Кинизм, как философское направление в античной Греции имело свое особенное развитие, и многие ученые стремились к познанию и развитию кинизма во благо себе и других людей. Согласно этому учению, если человек не будет зависеть ни от чего внешнего, он уподобляется божеству, который вечно пребывает во благе и избытке. Достигнуть это состояние можно только если ограничивать свои потребности и проводить жизнь в труде, избегать роскоши, которые портят человека. Особенно отличился среди всех киников ученый-философ Диоген Синопский. [9, стр. 71-74] Сложно утверждать сейчас достиг ли Диоген высшего блага, но то, что он явно показал свою самодостаточность, как силу и могущество против богатства властителей тех лет, остается известным фактом, который продолжает интересовать многих писателей, философов и психологов и по сей день.

Так, Никонова И.А. приводит следующее определение термина самодостаточность – это сложная организация личности, представляющая собой сочетание внутренних качеств личности, позволяющих этой личности успешно реализовывать себя в творческой, социальной и профессиональной деятельности, соответствовать при этом требованиям, предъявляемым обществом ко всем представителям данного социума и ощущать при этом внутреннее удовлетворение от результатов этой деятельности. [11, стр. 767-770] В зарубежной литературе можно встретить понятие «self-sufficiency», которое определяется как состояние, не требующее какой-либо посторонней помощи, поддержки или взаимодействия, вид личной и коллективной автономии. [1, стр. 242] Римский философ Сенека проповедовал самодостаточность, которая достигается через жизнь, соответствующую природе, что предполагало презрение к богатству и боли как к «вещам безразличным», подавление страстей, подчинение порядку (в том числе политическому строю). [3] Таким образом, Никонова И.А. приходит к выводу, что самодостаточная личность – это личность достаточная во всем, что составляет ее «Я», и независимая от окружающего мира в материальном и духовном плане. [11, стр. 767-770]

Изучив различные подходы к определению базового понятия, мы приходим к выводу, что самодостаточность – это многогранная организация определенных компонентов личности, благодаря которым человек способен к самостоятельному удовлетворению своих растущих потребностей. Слово «растущих» играет важную роль в определении. Учитывая тот факт, что человек находится в постоянном развитии, потребности у человека также растут.

Очень важно уметь отличать самодостаточность от другого термина, с которым его часто путают – фрустрированность. Отличить настоящую самодостаточность от фрустрированности очень просто. Самодостаточный человек должен получать от своей самодостаточности дополнительные возможности для удовлетворения новых потребностей, а не снижать свой интерес к потребностям, в то время как фрустрация – это разочарование на пути к удовлетворению какой-то потребности. Следствием фрустрации всегда есть определенная психическая защитная реакция человека: это может стать агрессия, презрение, зависть, апатия, тревога, страх. [10, стр. 110-112, 141-142]

Изучив научную литературу, мы приходим к выводу, что самодостаточность включает в себя следующие компоненты: 1) высокая самооценка и самопринятие, 2) независимость от чужого мнения, 3) гармония с собой и окружающим миром. Одним словом, самодостаточный человек – это человек, обладающий высокой самооценкой, довольный собой и своей жизнью, он может спокойно обходиться без людей, но с удовольствием проводит время и с ними, он полагается на себя в решении важных вопросов, то есть его мнение является основополагающим. Для него одиночество – не проблема, а время побыть с собой, понаблюдать за своими реакциями, ощущениями. Он хорошо себя знает и реализован в жизни. Таким образом, самодостаточность является важным критерием психического здоровья человека.

Чтобы больше понять о самодостаточности во взрослом возрасте, стоит узнать природу его возникновения. По мнению многих известных психологов, самодостаточность, как и самооценка начинает формироваться в раннем детстве, когда ребенок растет в абсолютной любви к себе со стороны родителей и значимых для него персон. Слово абсолютно здесь имеет важный вес, когда его принимают абсолютно, а не только за какие-то заслуги. Когда его мнение важно, когда он уверен в себе и привыкает доверять себе, прислушиваться к собственному мнению, как к основному. Он ценит и любит себя, он вырастает с высокой

самооценкой. Оказывается, когда ребенка не воспринимают целиком с его положительными и отрицательными качествами, он может вырасти с ощущением неполноценности и во взрослом возрасте будет также себя воспринимать, отсюда и мысли о том, что он не такой, не самый прекрасный, есть намного лучше его люди и чтобы его полюбили ему нужно очень стараться угодить, так как такой какой он есть - этого недостаточно. Одним словом, его одного - недостаточно, другие люди должны ему всегда его самого же дополнять. Источники несамодостаточности у взрослого человека часто кроются в детских страхах и тревогах, психологических травмах. Это оказывает сильное влияние на психику ребенка и проявляется в бессознательном в жизни взрослого человека. Следует отметить, что несамодостаточность часто проявляется наряду с разными другими психологическими расстройствами: неврозами, различными акцентуациями, депрессиями, зависимостями. [7, стр. 14 - 17]

Далее рассмотрим понятие «удовлетворенность жизнью». Говоря об удовлетворенности жизнью, можно прийти к очень многим различным по своей сути философским мыслям и идеям, ведь каждый человек уникален по своей природе и, соответственно, компоненты, составляющие удовлетворенность жизнью для того или иного человека будут различны. Следует сказать, что раскрыть этот феномен достаточно сложно, раз удовлетворенность у всех разная, то, соответственно, это понятие достаточно эфемерно и немного затрудняет научным деятелям его определение, становясь, тем самым, еще более важной интересной идеей, ведь, оно очень рядом стоит с другим феноменом, как счастье, к которому стремятся все люди.

По мнению Бодалева А.А., «удовлетворенность жизнью – это не цель, это постоянная особенность и инструмент для реализации настоящих моментов того, что мы называем человеческой жизнью». [6, стр.165] Древнегреческий философ Аристипп отмечал: «удовлетворенность жизнью – это то, о чем каждый человек имеет свои собственные мысли, идеи, понимание и ощущения». [12, стр.105]

Приведенные определения свидетельствуют о том, насколько понятие удовлетворенности жизнью неопределенно, не имеет точного понятия. Но его влияние на человека, на настроение, психическое состояние, психологическую устойчивость личности и всю его жизнь грандиозно. Неслучайно Аргайл М. в своей книге с интригующим названием «Психология счастья» редко использует это понятие. Уже в начале книги он так проясняет свою позицию: «Счастье можно рассматривать как осознание своей удовлетворенности жизнью или как частоту и интенсивность позитивных эмоций». [4, стр. 271] Вместе с тем, во многих научных работах удовлетворенность жизнью трактуется как достаточно простой феномен, как некоторая оценка, которой человек характеризует свою текущую жизненную ситуацию.

Анализ специальной литературы показал наличие множества факторов, влияющих на уровень удовлетворенности жизнью. Их принято разделять на объективные и субъективные. к объективным факторам относят: социально-экономическое, семейное положение, здоровье, возраст, социальные связи. [2, стр.142.] Однако, их влияние незначительно, и люди, обладающие молодостью, богатством, высоким социальным положением, не обязательно счастливы, как необязательно несчастны пожилые и бедные. Ученые сходятся во мнении, что удовлетворенность жизни – это сугубо субъективное понятие, употребляя термин «декларируемое», или «признаваемое» счастье. [2, стр.142.] Андрееenkova Н. В. считает, что удовлетворенность жизнью – это «когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона – положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени». [3, стр.1]



Таким образом, проанализировав множество зачастую противоположных точек зрения на обозначение и структуру понятий, близких по содержанию к термину «удовлетворенность жизнью», мы заключаем, что пока не существует общепринятой теории их соотношения. Также мы установили недостаточность изученности компонентов самодостаточности у взрослых.

Целью экспериментального исследования стало изучение компонентов самодостаточности и уровня удовлетворенности жизнью взрослых испытуемых. Решая задачу исследования компонентов самодостаточности, мы применили следующие диагностические методики: Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), Тест-опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева, Шкала уверенности в себе Райзаса. Для изучения уровня удовлетворенности жизнью – методику «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н.В. Паниной). В исследовании на добровольной основе приняли участие 65 испытуемых в возрасте от 22 до 54 лет.

Проанализировав результаты исследования, мы выяснили, что, в среднем, наши испытуемые характеризуются средним уровнем самоотношения (средний балл по выборке 6,25), высоким уровнем уверенности в себе (средний балл по выборке 73,8) и в то же время, низким уровнем самооценки (средний балл по выборке 52,9). Также испытуемым, в целом, свойственно испытывать средний уровень удовлетворенности жизнью (средний балл по выборке 29,4).

Следует указать, что это приведенные данные являются обобщенными и во время проведения исследований также присутствовали испытуемые с очень низкими показателями по самодостаточности и удовлетворенности жизнью. Кроме того, вопрос влияния самодостаточности на удовлетворенность жизнью требует дополнительного научного анализа.

Изучив научную литературу и проведя экспериментальное исследование, отметим, что однозначным остается тот факт, что самодостаточность и удовлетворенность жизнью несет стратегически важнейшую роль для всей жизни человека, помогая ему лучше изучить себя и, соответственно, стремиться к улучшению своей жизни.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. ALLABY M., BUNYARD P. *The Politics of Self - Sufficiency*. Oxford University, 1980. 242 p.
2. АЛИМБАЕВА Р.Т., МАРТАЕВА А.У. Субъективное благополучие и удовлетворенность жизнью. В: *Инновационная наука*. 2016, № 11-3, стр. 142. ISSN 2410-6070.
3. АНДРЕЕНКОВА, Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов. В: *Мониторинг Общественного Мнения*. 2010, № 5 (99), стр. 1.
4. АРГАЙЛ М. *Психология счастья*. 2-е издание, 2003, Издат. Санкт-Петербург, стр. 271.
5. БАРАНСКИЙ Н.; БАХ А.; БРОЙДО Г.; БУБНОВ А.; БУХАРИН Н.; ВИЛЬЯМС В. и др., главный редактор ОТТО Ю. *Большая Советская Энциклопедия*, Москва. 1926. ISBN 5-85270-324-9.
6. БОДАЛЕВ, А. А. *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения*. Издательство Наука, 1998, 165 стр.
7. КУТБИДИНОВА, Р. А. *Психология зависимости*. Учебно-методическое пособие. Рецензенты: Еромасова А. А., доктор философских наук, профессор кафедры психологии ИПиП СахГУ; 2017, стр. 14-17. ISBN 978-5-88811-552-7.
8. МЕРЕНКОВА, В. С., СОЛОДКОВА, О. Е. *Исследование феномена «Удовлетворенность жизнью»*. Елецкий Государственный Университет им. И. А. Бунина, Россия, г.Елец,

*Комплексные исследования детства*, т.2, №1, DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13, стр. 6-7.

9. МУХАМАДИЕВА, А. Р. Диоген Синопский: чудак или философ? В: *Культура и искусство в современном обществе*, 2021, стр. 71-74. ISBN: 978-5-9669-2089-0.
10. НАЛЧАДЖЯН А. А. *Фрустрация, психологическая самозащита и характер*. Том 1. Защитные психологические механизмы и их генезис, 2013. стр. 110 - 112, 141-142. ISBN 978-9939-53-845-7
11. НИКОНОВА И. А. Самодостаточность личности. В: *“Вестник Башкирского университета”*, 2010, №3, Астрахань, стр. 767-770. ISSN 1998-4812
12. СОЗОНТОВ А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. В: *Вопросы психологии*, № 4, 2006, стр. 105
13. *Экзистенциальная и гуманистическая психология*, Санкт-Петербург. <http://hpsy.ru/authors/> (дата посещения 01.05.2022)

## TULBURĂRI DE ANXIETATE LA PREADOLESCENȚI

### PREADOLESCENT ANXIETY DISORDERS

*Mihaela Mîță, studentă, anul III,*

*Programul de studii: „Psihologie”*

*Coordonator: Larisa Chirev, lector universitar*

**CZU: 159.942-053.2**

#### **Abstract**

Anxiety is an affective state defined by a feeling of insecurity that seems to be present all the time regardless of the context, related to a potential or perceived danger. Anxiety disorders are of several types, the most common being: generalized anxiety (being a continuous state of anxiety about what is going to happen), social phobia, specific phobias (eg fear of insects, fear of heights, fear of closed spaces, etc.), panic attack, obsessive-compulsive disorder and post-traumatic stress.

**Key-words:** anxiety, fear, anxiety disorders, preschool age.

**Aspectul istoric al anxietății.** De-a lungul timpurilor diverși cercetătorii s-au ocupat de studiul anxietății: Sigmund Freud, Beck A. Taylor, Phillips Bob, Spielberg Charles, Watson John, Wolpe, Joseph. În R.M, anxietatea a fost studiată de Racu Iulia, Jelescu Petru, Racu Igor, Perjan Carolina, Verdeș Angela etc.

Anxietatea a fost definită de către Janet ca fiind o „teamă fără obiect“, apoi de Delay ca o „trăire penibilă a unui pericol iminent și nedefinit, ca o stare de așteptare încordată”. Anxietatea se caracterizează printr-o senzație difuză, neplăcută, vagă, de teamă sau neliniște, însoțită de simptome vegetative: cefalee, transpirație, palpitații, tahicardie, disconfort gastric, etc. Este deci constituită din două componente, una fiziologică și alta psihologică, individul fiind conștient de existența ambelor. Anxietatea afectează gândirea, percepția și învățarea, putând produce distorsionarea percepțiilor, scăzând puterea de concentrare, memoria asociativă și de evocare. Un alt aspect important este efectul său asupra selectivității atenției. Astfel, o persoană anxioasă va selecta anumite lucruri sau evenimente din jur și va exagera importanța altora în încercarea de a-și justifica anxietatea ca răspuns la o situație înfricoșătoare. [4]

**Simptome anxioase sau anxietate:** sentimente, reacții fizice, și/sau gânduri legate de vreo amenințare sau pericol (realiste sau nerealiste).

**Tulburările de anxietate** reprezintă mai degrabă un grup de afecțiuni înrudite decât o singură boală, astfel încât manifestările pot fi diverse, însă toți pacienții prezintă aceeași problemă

generalizată: frica sau îngrijorare persistentă, foarte severă și copleșitoare, în situațiile în care persoanele obișnuite nu s-ar simți amenințate.

Tulburările de anxietate constau în anxietate „anormală” sau nerealistă combinată cu suferințe persistente sau afectarea funcționării. Tulburările de anxietate includ:

- **Tulburări de panică** – TP (cu și fără agorafobie): atacuri neprevăzute, spontane, recurente de frică intensă de a pierde controlul, înnebuni sau muri, cu simptome ca scurtarea respirației, palpitații, durere sau disconfort precordial, senzații de sufocare sau de strangulare, tremur și transpirație, precum și îngrijorare cu privire la noi atacuri și consecințele acestora.

- **Agorafobia** - teama de a se găsi în locuri deschise, singur în afara locuinței sau într-o mulțime, concomitent denotă frica și/sau evitarea de situații în care pare dificilă (sau jenantă, sau inaccesibilă) primirea ajutorului în cazurile când pacientul se simte rău sau în eventualitatea unui atac de panică sau de simptome similare panicii.

- **Tulburarea prin anxietate generalizată** (TAG): sentimente nervoase recurente, îngrijorări, excesive legate de circumstanțe, evenimente sau conflicte reale, asociate cu simptome de oboseală, probleme de concentrare și/sau probleme cu somnul. Simptomele trebuie să persiste cel puțin 6 luni și să provoace suferință clinică și funcțională semnificativă.

- **Fobia specifică**: frica anormală, irațională, marcată și persistentă declanșată de prezența sau anticiparea unui obiect sau a unei situații specifice (de exemplu, înălțimi).

- **Fobie socială** (Tulburarea anxietății sociale): frica anormală, persistentă și irațională de una sau mai multe situații sociale sau de performanță, care este disproporționată în raport cu amenințarea reală (de exemplu întâlniri cu alte persoane, vorbitul la reuniuni, vizite în locuri publice.).

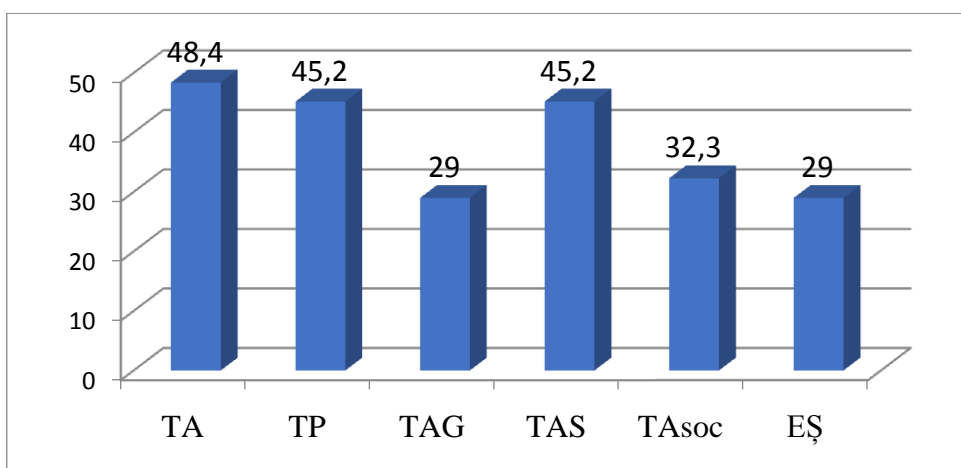
- **Tulburarea obsesiv-compulsivă** (TOC): idei, imagini, ruminatii, impulsuri, gânduri (obsesii) recurente intruzive sau paternuri repetitive de comportament sau acțiune (compulsuni, ritualuri) ce sunt străine egoului și produc anxietate.

- **Tulburarea de stres post-traumatic** (TSPT): o tulburare produsă de un eveniment sau situație stresantă extraordinară (ieșit din comun), sau de natură extrem de amenințătoare, caracterizată prin simptome de anxietate, retrăire prin flashback-uri și/sau coșmaruri și comportament de evitare a amintirilor.

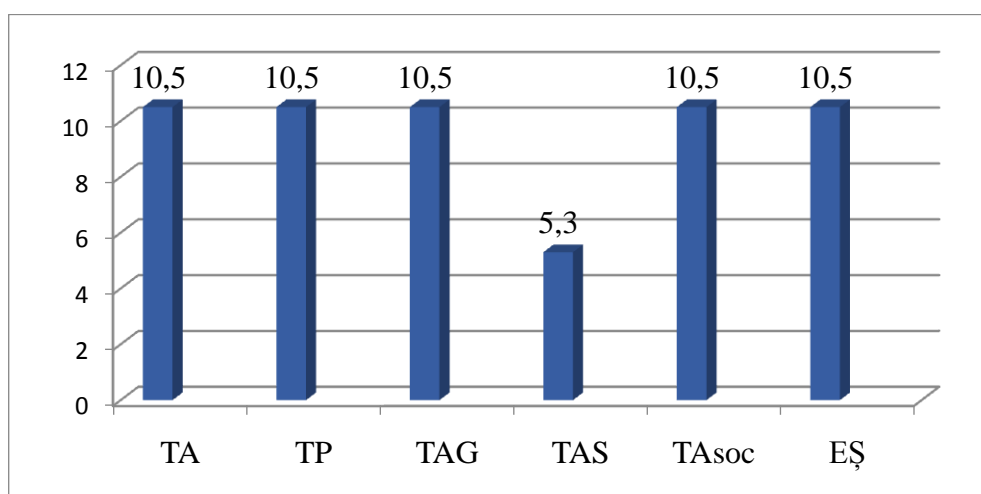
- **Mutismul selectiv**. Afectează capacitatea copilului de a vorbi în anumite situații cum ar fi la școala sau în public cu toate că acasă sau în condiții favorabile lui, copilul tinde să vorbească normal. Această tulburare poate afecta viața de zi cu zi, viața socială, relațiile la școală etc.

- **Evitarea școlară** presupune un refuz motivat al copilului de a frecventa școala, dificultatea de a rămâne în clasă o zi întreagă sau dificultatea de a continua școala, asociată cu distres emoțional, în special anxietate și depresie. Simptomele asociate includ atac de panică, episoade de plâns, crize de furie, auto-agresivitate și simptome somatice care sunt prezente dimineața și care se ameliorează dacă copilului i se permite să stea acasă. [1] [2] [3]

Pentru o cercetare mai amplă a tulburărilor de anxietate la preadolescenți, am utilizat metoda SCARED (variantea pentru copii). În cercetare a participat un eșantion de 50 de preadolescenți din clasa V-a, cu vârsta cuprinsă între 10-12 ani, dintre care 31 de fete și 19 băieți.



**Fig. 1 Frecvențele tipurilor de tulburare de anxietate în grupul de preadolescente, în %**



**Fig. 2 Frecvențele tipurilor de tulburare de anxietate în grupul de preadolescenți-băieți, în %**

Pentru compararea rezultatelor fetelor și a băieților a fost utilizată metoda neparametrică de comparare a 2 eșantioane independente U Mann-Whitney. Am constatat diferențe de gen statistic semnificative la următoarele variabile:

- Tulburări de anxietate ( $U=141,5$ ,  $p=0,002$ ), scoruri mai mari sunt mai frecvent întâlnite în grupul fetelor (media rangurilor pe grup este 30,44) decât în grupul băieților (media rangurilor pe grup este 17,45)
- Tulburare de panica ( $U= 190,5$ ,  $p =0,035$ ), valorile la această variabilă sunt mai mari la fete (media rangurilor pe grup este 28,85) decât la băieți (media rangurilor pe grup este 20,03)
- Tulburare de anxietate generalizată ( $U=193$ ,  $p=0,041$ ), la această variabilă, la fete predomină rezultate mai mari (media rangurilor pe grup este 30,21) decât la băieți (media rangurilor pe grup este 17,82)
- Tulburare de anxietate de separare ( $U=148,5$ ,  $p=0,003$ ), la variabila data, fetele cu (media rangurilor pe grup 30,21), depășesc scorurile băieților (media rangurilor pe grup este 17,82).
- Tulburare de anxietate socială ( $U=118$ ,  $p=0,001$ ), predominante sunt rezultatele obținute la preadolescente (media rangurilor pe grup este 31,19), față de preadolescenții băieți (media rangurilor pe grup este 16,21)
- Tulburarea de evitare școlară ( $U=199$ ,  $p=0,050$ ), datele obținute la această variabilă arată că tendința spre evitare școlară este mai evidentă la fete (media rangurilor pe grup este 28,58), față de băieți (media rangurilor pe grup este 20,47).

**Concluzia:** Preadolescentele, spre deosebire de preadolescenții-băieți, sunt mai susceptibile pentru toate tulburările de anxietate studiate în lucrarea noastră. Această diferență este una statistic semnificativă.

#### BIBLIOGRAFIE

1. *Tulburările de anxietate la copii și adolescenți. Ghid de psihoeducație pentru profesioniștii din domeniul sănătății și educației* / Organizația „Salvați Copiii“. București: Speed Promotion, 2009 ISBN 978-973-8942-78-3,
2. RACU, Iu. *Psihologia anxietății la copii și adolescenți*. Teză de doctor habilitat. Chișinău, 2020
3. RACU, Iu. Tipurile anxietății. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/Tipurile%20anxietatii.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Tipurile%20anxietatii.pdf) (vizitat 02.05.2022).
4. RACU, Iu. *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2011. <https://dokumen.tips/documents/racu-iulia-anxietatea-la-pre-adolescenti.html>, pag 37-44, (vizitat 10.09.2021).

### ВЫЯВЛЕНИЕ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА И ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

#### IDENTIFICATION AND PREVENTION OF PREREQUISITES FOR IMPAIRED WRITING AND READING IN OLDER PRESCHOOLERS

*Людмила Ягушевски, студентка II курса магистратуры,  
Специальность: „Логопедия”  
Науч. руководитель: Адриана Чебан, доктор, конф.*

**CZU: 376.36**

#### Rezumat

Dereglările persistente ale scrisului și cititului pot apărea la copiii cu inteligență normală, limbaj oral intact, vedere și auz păstrat, care au neformate unele procese mentale particulare, care se pot manifesta cu greu în viața de zi cu zi, dar creează impedimente serioase în stăpânirea scrisului sau cititului. O încercare de a completa acest gol și de a îmbunătăți eficiența predării copiilor în școală presupune identificarea, prevenirea și eliminarea în timp util a tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară. Identificarea cât mai precoce a tulburărilor de limbaj, diagnosticarea corectă a limbajului oral, organizarea corectă a activităților de terapie permit nu numai prevenirea apariției tulburărilor de scriere și citire (defect secundar în raport cu limbajul oral), ci și prevenirea întârzierii în asimilarea materialului conform curriculumului.

**Cuvinte-cheie:** tulburări de limbaj, vârstă preșcolară mare, scris/citit, disgrafie/dislexie, terapie, diagnostic.

#### Abstract

Persistent violations of writing and reading can occur in children with normal intelligence, intact oral speech, full vision and hearing, who have the unformedness of some particular mental processes that may hardly manifest themselves in everyday life, but create serious obstacles in mastering writing or by reading. An attempt to fill this gap and improve the effectiveness of teaching children at school involves the timely detection, prevention and elimination of speech disorders in preschool age. Timely detection of speech disorders, the correct diagnosis of oral speech, the correct organization of corrective work allows not only to prevent the appearance of writing and reading disorders (as a secondary defect in relation to oral speech), but also to prevent a lag in the assimilation of program material.

**Key-words:** speech disorders, senior preschool age, writing/reading, dysgraphia/dyslexia, correction, diagnostics.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети 5–7 летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. Стойкие нарушения письма и чтения могут возникать у детей с нормальным интеллектом, сохранной

устной речью, полноценными зрением и слухом, у которых имеется несформированность некоторых частных психических процессов, которые могут почти ничем себя не проявлять в повседневной жизни, но создают серьезные препятствия при овладении письмом или чтением. Используя различные подходы, исследователи сумели лишь отчасти раскрыть патогенез этого состояния и сформулировать некоторые принципы диагностики и коррекции. Тем не менее, так называемые, «специфические задержки психического развития» остаются малоизученными. Дети с подобными расстройствами, несмотря на достаточные интеллектуальные способности, испытывают стойкие трудности в усвоении чтения или письма[15],[35]. Попыткой восполнить этот пробел и повысить эффективность обучения детей в школе, наше исследование предполагает, что именно в ДОУ, существует реальная возможность проведения коррекции несформированных компонентов в развитии ребёнка, используя в полной мере потенциал сензитивных периодов становления речи как высшей психической функции[7]. С целью уточнения структуры дефекта, степени его распространенности и стойкости, было организовано специальное обследование. В основу исследования вошли методики диагностики устной речи А.Н Корнева[15] и Т.А Фотековой [27], специфика логопедического обследования Н.А Шарапановской [32], адаптированные нами для детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняло участие 50 детей, имеющих речевые нарушения.

Для реализации обследования фонематического слуха использовали такие задания как: 1) узнать заданный звук в ряду звуков, слогов, слов, в предложениях; 2) определить общий звук в словах, слогах; 3) придумать слова на заданный звук; 4) отдифференцировать звуки друг от друга в словах-паронимах, в ряду слов, слогов, в предложениях; 5) повторить слоговые ряды; 6) преобразовать слог, слово, изменив заданный звук [32], [27].

Результаты исследования представлены в рисунке 1.



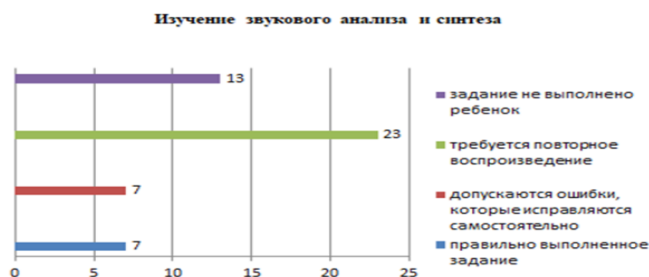
**Рисунок 1. Анализ результатов исследования фонематического слуха**

Исходя из результатов рис.1 видим что из 50-ти обследуемых детей: 10 – правильно справились с заданием; 10-допускают ошибки, но самостоятельно исправляют; 7 – не справляются с заданием; 23-нуждаются в повторном воспроизведении задания. Согласно полученным данным, фонематический слух у детей дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, несформирован на должном уровне и нуждается в особом внимании.

Для изучения звукового анализа и синтеза устанавливаем умения ребенка:

- 1) определять место звука в слове (в начале, в конце, в середине);
- 2) устанавливать последовательность расположения звуков, называя их по порядку, вразбивку, оценивая положение одного звука по отношению к другому;
- 3) находить общее количество фонем;
- 4) составлять слова из заданных букв (если ребенок знает буквы);
- 5) придумывать слова на заданный звук так, чтобы он занимал определённое место в слове;
- 6) придумывать слова с

заданным количеством звуков; 7) изменять слова путём перестановки, добавления, сокращения звуков и слогов. Результаты исследования в рисунке 2.



**Рисунок 2. Анализ результатов изучения звукового анализа и синтеза**

Данные, которые мы видим на Рисунке 2, показывают нам, то, что из 50-ти обследуемых детей: 7-допускают ошибки, но сами их и исправляют; 7-выполняют правильно задания; 23-требуется повторное воспроизведение задания; 13-не справляются с заданием. Согласно полученным данным навыки звукового анализа, практически не сформированы у дошкольников с речевыми нарушениями.

Изучение звукопроизношения осуществляется путем произношения слов, повторения звукосочетаний, чистоговорок, составление предложений и т.д. Наиболее эффективным приёмом являются называние предметных картинок. Он позволяет выявить использование звуков в самостоятельной речи. Картинки предъявляются так, чтобы анализируемый звук находился в начале, конце и середине слов-названий. Начало и конец слова являются более благоприятными позиционными условиями для звука, чем середина слова. Находясь в начале или в конце слова, звук лучше сохраняет присущие ему акустические и артикуляционные признаки, так как подвергается влиянию лишь одного смежного с ним звука: последующего или предыдущего. В этих условиях могут быть более точно определены недостатки артикулирования рассматриваемой фонемы. Результаты исследования представлены в рисунке 3.



**Рисунок 3. Анализ результатов обследования звукопроизношения**

Анализируя данные Рисунка 3 мы видим: отсутствуют испытуемые, которые безукоризненно произносят все звуки речи; 13-произносят правильно звуки изолированно; 18-при произношении наблюдается замена или искажение звуков; 19-в любой позиции звук искажается или замещается. Согласно полученным данным у всех дошкольников, участвующих в обследовании, страдает звуковая культура речи.

При обследовании артикуляционного аппарата особое внимание уделяли анализу строения активных и пассивных органов речи. Главное внимание уделяли состоянию зубно-челюстной системы (прикусу, наличию и расположению зубов) и длине подъязычной связки,

так как именно их недостатки наиболее часто приводят к нарушению звукопроизношения). Анализ результатов обследования артикуляционного аппарата – по всем показателям норма.

Обследование артикуляционной моторики проводят прицельно к неправильно употребляемым звукам. Рассматривают особенности воспроизведения тех артикуляционных движений и поз, которые необходимы для правильного произношения данных фонем. Особое внимание сосредотачивают на точности, дифференцированности и динамичности речедвижений. Результаты исследования в рис.4



**Рисунок 4. Анализ результатов обследования артикуляционной моторики**

Анализируя данные рис.4 видим, что из 50-ти дошкольников артикуляционные упражнения выполняются в полном объеме у 10-ти детей; 27 дошкольников выполняют упражнения не в полном объеме, медленно, при повторении выполняют правильно; 13 детей выполняют не в полном объеме, наблюдается тремор, гиперкинезия. По результатам обследования наблюдается артикуляционная недостаточность в возникновении звукопроизносительных расстройств.

Состояние пространственных представлений изучали при выполнении упражнений на дифференциацию левой и правой частей тела, предметов и изображений; на определение пространственного расположения предметов по отношению к себе, другому лицу; на установление пространственных отношений между 2-3 предметами, элементами одного и того же предмета; исследование двигательных проб, требующих слуховой и зрительной дифференциации, распределения внимания, активной работы памяти, организации движений руки[1]. Результаты исследования представлены в рис. 5.



**Рисунок 5. Анализ результатов обследования пространственных представлений**

Исходя из результатов рис. 5 видим что из 50-ти обследуемых детей: 12-справились со всеми заданиями; 16-незначительные нарушения координации; 8-движения неловки, дезориентированы, путают право-лево; 22-наблюдаются грубые ошибки в выполнении заданий. По результатам обследования можно сделать вывод, что дети с трудом ориентируются в пространстве, в собственном теле и по отношению к предмету.



Обследуя общее состояние устной речи детям были предложены задания отдельно на каждую лексико-грамматическую категорию: морфология, словообразование и лексика. Результаты исследования представлены в рис. 6.



**Рисунок 6. Анализ результатов исследования лексико-грамматического строя**

Исходя из данных рис. 6, 12 из 50 дошкольников справились правильно со всеми заданиями. 16 детей при выполнении нуждались в наводящих вопросах. 22 дошкольника самостоятельно не справились с заданиями, нуждались в помощи, координировании.

Несмотря на некоторую сформированность самостоятельной речи, выделяются основные пробелы лексико-грамматического оформления, к которым относятся лексические замены, трудности в образовании имен прилагательных от существительных, аграмматизмы, ошибки при употреблении суффиксов существительных. Таким образом уровень развития лексико-грамматического строя речи ниже среднего, так как дети испытывали затруднения при выполнении заданий, а также совершали ошибки.

Как показало исследование, предварительное, ориентировочное представление об уровне сформированности навыков письма и чтения во многом зависит от осознания детьми таких понятий, как предложение, слово, слог, звук, буква, текст. Однако, как показывает двадцатилетний опыт работы логопедом в дошкольном учреждении и в Районной психолого-педагогической службе, не во всех дошкольных учреждениях этому уделяют должное внимание, а учитель, считая подобного рода материал усвоенным первоклассниками, на нем не останавливается. В этом одна из причин того, что многие дети с великим трудом овладевают грамотой. Это более трудно даётся детям с различными логопедическими проблемами.

**Методические рекомендации направленные на предупреждение предпосылок нарушений письма и чтения у детей в ДОУ:**

Предлагаемая нами методика организации занятий с детьми старшего дошкольного возраста поможет логопеду и воспитателю предупредить нарушение письма и чтения у будущих первоклассников, заложить основу для успешного освоения ими грамоты, а учителю и логопеду начальной школы – своевременно выявить потенциальных дисграфиков и дислексиков.

1. Работа над темой <Предложение и слово>
2. Работа над темой <Слог>
3. Работа над темой <Ударение>
4. Работа над темой <Звук и буква>
5. Работа над темой <Согласные звуки>
6. Работа над темой <Звуко-слоговой анализ слова>
7. Работа над темой <Различение твердых и мягких согласных>

8. Работа над темой <Мягкий знак как показатель мягкости согласных на письме>
9. Работа над темой <Различение звонких и глухих согласных>

#### **Выводы:**

В результате данных занятий у детей формируется направленность внимания на звуковую сторону речи и расширяются представления о звуко-буквенном и слоговом составе слова, активизируется словарь, вырабатывается привычка к фонематическому анализу слова, что и создаёт основу для успешного обучения грамоте в школе.

1. Неизбежность появления у детей предпосылок нарушений письма и чтения можно безошибочно предсказать уже в старшем дошкольном возрасте, а значит, нужно сделать все возможное для того, чтобы ликвидировать предпосылки еще до начала обучения ребенка грамоте.
2. Проведение коррекции несформированных компонентов в развитии ребёнка возможно в дошкольном возрасте, используя в полной мере потенциал сензитивных периодов становления речи, как высшей психической функции.
3. Достижение эффективности предупреждения предпосылок нарушения письма и чтения у детей старшего дошкольного возраста возможно только при своевременном выявлении и своевременной коррекции речевых нарушений.

#### **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. АНАНЬЕВ, Б.Г., РЫБАЛКО, Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей.— М.: Просвещение, 1964.
2. АЛЕКСЕЕВА, А. Е. Подготовка детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) к овладению письменной речью. Москва, 2007. – 194 с.
3. БАТАГОВА, А. В. Профилактика и коррекция нарушений письма и чтения. Л. 2015 <http://logomag.ru/blog/disgrafia/664> .
4. БЕЗРУКИХ, М. М., КРЕЩЕНКО, О. Ю. Психофизиологические механизмы формирования навыка письма у детей 6-7 и 9-10 лет. Журнал Новые исследования. – 2013. – Вып. № 4. – С.4-19.
5. БОБРОВНИКОВА, Л. В. Дисграфия, как специальное нарушение письма. Москва, 2016. <https://infourok.ru/statyadisgrafiya-kak-specialnoe-narushenie-pisma-1150583.html>
6. БОГАЧЁВА, С. В. Процесс письма. М, 2014. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2014/12/04/protsess-pisma>
7. ВОЛКОВА, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
8. ГРИЗИК, Т. И. Развитие речи детей 6-7 лет – Москва «Просвещение», 2007. – 222 с.
9. ДЬЯКОВА, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников М.: ТЦ Сфера, 2010. — 64 с.
10. ЕРАСТОВА, Н. В. Психофизиологические основы процесса письма младшего школьного возраста . М — 2016. — №19. — С. 347-350.
11. ЗЕМЛЯЧЕНКО, М. В., КУТЕРГИНА Т. В. Профилактика нарушений чтения и письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 113-115.
12. КАШКАНОВА, Л. З. Методы и приёмы коррекции нарушений письма у учащихся с ограниченными возможностями здоровья . Молодой ученый. 2012. №10. С. 336-339.
13. КОНОНОВА, Л. В. Влияние нарушений чтения и письма на развитие и социализацию ребенка. Логопедический портал. URL: <http://logoportal.ru/vliyanie-narusheniy-chteniya-i-pisma-na-razvitie-i-sotsializatsiyu-rebenka/>

14. КОРНАУХОВА Т. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Логопедический портал. URL: <http://logopedy.ru/portal/logopeduseful/307.html>
15. КОРНЕВ, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
16. КУЗНЕЦОВА, С. Г. Особенности нарушения письма у детей с ограниченными возможностями здоровья 2015. [https://infourok.ru/osobennosti\\_narusheniya\\_pisma\\_u\\_detey\\_s\\_ovz-320804.htm](https://infourok.ru/osobennosti_narusheniya_pisma_u_detey_s_ovz-320804.htm)
17. КУЛИКОВА, И. Н., ОВЕСНОВА, С. П., ВАКЕЕВА, Е. Б. Использование игровых технологий в системе работы по предупреждению нарушений письма и чтения у дошкольников с ТНР . Специальное образование. – 2014. – Выпуск № X. – том I. С. 116-1
18. ЛАЛАЕВА, Р. И., БЕНЕДИКТОВА, Л.В Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников.— Учебно-методическое пособие. СПб. Изд-во СОЮЗ 2001.
19. ЛЕВИНА, Р. Е. Характеристика ОНР у детей — 2009. – №1 (23). – С. 6-19.
20. ЛОГИНОВА, Е. А. Предпосылки овладения детьми процессом письма. Специальное образование. – 2016. – Выпуск № XII. – том II. – С.90-95.
21. ЛУРИЯ, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений – Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
22. ОЛЭРЕСКУ, ВАЛЕНТИНА, ПОНОМАРЬ, ДОРИНА Логопедия-от теории к практике.- Кишинэу: Б.и, 2016-380стр. ISBN978-9975-66-511-7
23. ПАРАМОНОВА, Л. Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2006. – 128 с.
24. ПОПОВА, О. С. Трудности в овладении письменной речью: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2012/09/21/trudnosti-v-ovladienii-pismennoy-rechyu>
25. РУМЯНЦЕВА, Е. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у дошкольников -2013. <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2013/02/10/preduprezhdenie-narusheniy-chteniya-i-pisma-u-doshkolnikov>
26. ТКАЧЕНКО, Т. А. Подготовка дошкольников к чтению и письму: фонетическая символика: пособие для логопеда – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 34 с., 16 с. ил.
27. ФОТЕКОВА, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.: АРКТИ, 2000.
28. ФИЛИЧЕВА, Т. Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
29. ШАШАЕВА, Е. М. Развитие зрительного анализатора у детей, страдающих нарушениями письменной речи. Логопедический портал: <http://logoportal.ru/razvitie-zritel'nogo-analizatora-u-detey/.html>
30. ШЕВАНЮК, А. Г. Предупреждение нарушений письменной речи у старших дошкольников с ОНР .- ГУО «Волковвысский районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации». 2016. <https://ckroir-volkovysk.schools.by/pages/preduprezhdenie-narushenij-pismennoj-rechi-u-starshih-doshkolnikov-s-onr>
31. ШИШКОВА, М. И. Нарушения чтения и письма. [http://shishkova.ru/students/dyslexia\\_dysgraphia.htm](http://shishkova.ru/students/dyslexia_dysgraphia.htm)
32. ШАРАПАНОВСКАЯ, Н.А Специфика логопедического обследования при различных нарушениях речи. Методическое пособие. Кишинев , 1990 г.-78стр.
33. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2000.

34. Curriculum pentru Educație timpurie/Min.Educației,Culturii și Cercet. Al Rep.Moldova: echipa de elab.: Maria Vrânceanu, Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Vladimir Guțu,Valentina Bodrug-Lungu.- Chișinău,2019-128p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
35. Чтение как сложный психофизиологический процесс  
(<https://logoburg.com/modules/myarticles/article.php?storyid=1951#TOP>).

## **TULBURĂRILE DE LIMBAJ LA COPIII CU MALFORMAȚII CONGENITALE ALE APARATULUI VERBAL**

### **LANGUAGE DISORDERS AT CHILDREN WITH CONGENITAL DISEASES OF THE VERBAL SYSTEM**

*Daniela Cucuș, masterandă,*

*Programul de studii: „Logopedie”*

*Coordonator: Valentina Olărescu, dr., prof. univ.*

**CZU: 376.36**

#### **Abstract**

Labio-Maxillo-Palatine clefts (DLMP) are the most common congenital craniofacial malformations and are the most common cause of rhinolalic disorders: pathological changes in sound and voice timing deformity. The article explains the importance of identifying methods for improving language disorders by assessing the form of the language disorder and implementing a complex speech therapy program, aimed at overcoming early language disorders and counseling parents.

**Key-words:** language disorder - rhinolalia, cleft lip and palate, complex speech therapy program, amelioration, counseling.

Despicăturile labiale și palatine afectează în mare parte aparatul fono-articulator. Acestea se asociază cu deformările de maxilar, plasarea incorectă a dinților, deformările hoanelor nazale; diminuarea mișcărilor mușchilor feței, a limbii, buzelor, vălului palatin și uvulei; slaba dezvoltare a musculaturii laringelui [1, pag. 100]. Toate aceste urmări ale malformației congenitale, precum și sechelele post-operatorii, cauzează tulburarea de vorbire specifică copiilor cu DLMP – rinolalia, definită de Bodea Hațegan ca și o combinație a unei tulburări de pronunție: tulburare la nivelul fonetic-fonologic al limbajului, cu o tulburare de voce: nazalizare excesivă sau lipsa nazalizării. Simptomatologia rinolaliei, poate fi foarte diversă, cum ar fi: înlocuirea consoanelor explozive cu un zgomot glotic, apariția grimaselor faciale la rostirea fricativelor, pronunțarea mai voalată a vocalelor, apariția tulburărilor de ritm și fluentă datorită consumului mare de aer, respirația mai alertă și altele [2, pag. 76].

Problema științifică revendicată în cadrul cercetării realizate, constă în identificarea metodelor de ameliorare a tulburărilor de limbaj prin evaluarea formei tulburării de limbaj și elaborarea, implementarea unui program complex logopedic orientat spre depășirea timpurie a tulburărilor de limbaj și consilierea părinților.

Scopul urmărit este evaluarea caracteristicilor, formelor tulburărilor de limbaj la copiii cu DLMP și elaborarea, implementarea unui program complex de intervenție logopedică în vederea ameliorării tulburării de limbaj la copiii cu DLMP.

Obiectivele înaintate sunt:

- Studierea și selectarea metodelor de evaluare a limbajului;
- Prelucrarea și interpretarea rezultatelor experimentale;
- Elaborarea și implementarea programului complex de intervenție logopedică;

- Formularea concluziilor și recomandărilor.

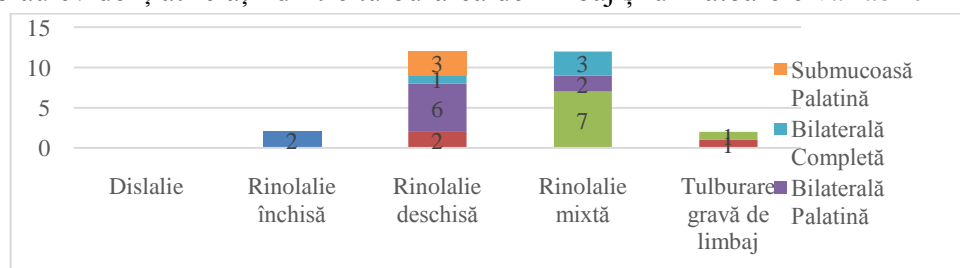
Ipoteza: Tulburările rinolalice la baza căreia stau o serie de modificări congenitale ale aparatului vorbirii se vor ameliora, dacă de timpuriu, împreună cu echipa multidisciplinară va interveni și logopedul printr-un program complex, iar părinții vor fi consiliați în vederea stabilirii unui parteneriat constant și continuu cu logopedul.

Subiecți: 26 de copii cu vârsta cuprinsă între 2 și 7 ani, cu malformații congenitale ale aparatului fonoarticulator și părinții acestora.

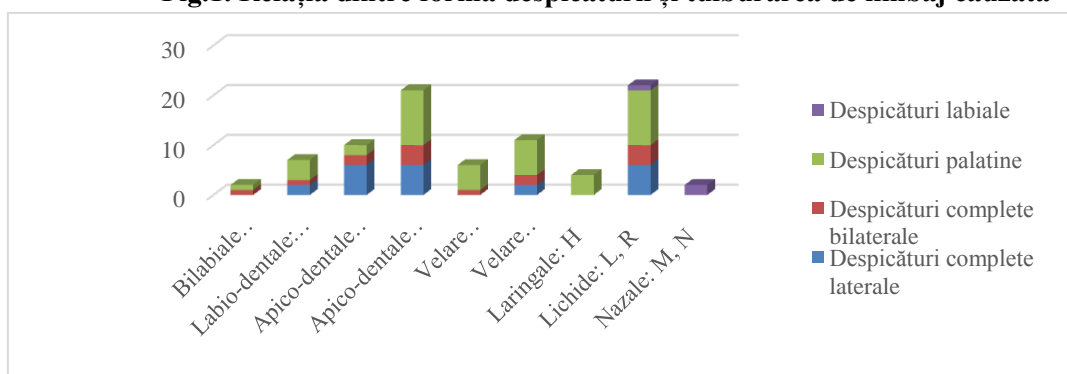
Metodele experimentale:

1. Chestionar pentru părinți: Scop: culegerea informației despre copiii cu DLMP și părinții acestora.
2. Grila de evaluare a componentelor aparatului fonoarticulator. Scop: analiza structurală și funcțională a aparatului verbal.
3. Fișa de evaluare a pronunției sunetelor. Scop: evaluarea pronunției sunetelor.
4. Lista de cuvinte pentru evaluarea funcționalității velare. Scop: evaluarea evaluarea scurgerii de aer prin cavitatea nazală în timpul vorbirii.
5. Grila de evaluare a rezonanței nazale în vorbire. Scop: evaluarea percepției nazalizării vorbirii.
6. Scala de evaluare a inteligibilității vorbirii. Scop: evaluarea nivelului inteligibilității vorbirii.
7. Fișa logopedică. Scop: consemnarea tuturor datelor obținute în urma evaluării.
8. Mini – chestionare: Activismul în comunicare; Implicarea părinților în depășirea tulburării de limbaj. Scop: evaluarea inițială și după implementarea programului a implicării părinților în depășirea tulburării de limbaj a copilului și a interesului copilului față de comunicare.

În urma experimentului de constatare, în care s-a studiat specificul dezvoltării limbajului la copiii cu malformații congenitale ale aparatului verbal în urma aplicării metodelor de diagnostic diferențial, s-au evidențiat relații dintre tulburarea de limbaj și următoarele variabile independente:



**Fig.1. Relația dintre forma despicăturii și tulburarea de limbaj cauzată**



**Fig. 2. Sunetele afectate în cadrul tulburărilor rinolalice**

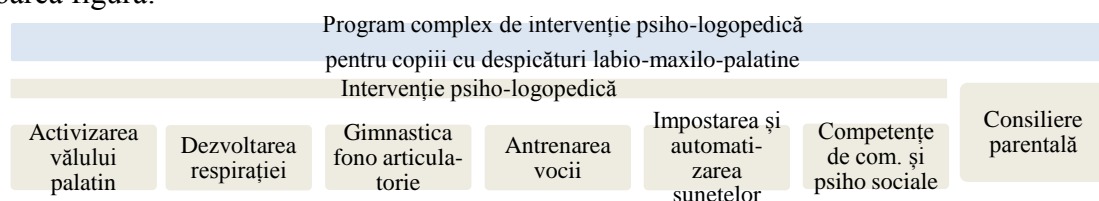
**Tabelul 1. Relația dintre nazalizarea vocii, inteligibilitatea vorbirii și momentul intervenției chirurgicale**

	0 – 1 an	Până la 2 ani	Până la 3 ani	Peste 4 ani
<b>0 - Nu apare nazalizarea</b>	1 (hipo.)			
<b>1 - Nazalizarea foarte ușoară, nu influențează inteligibilitatea vb.</b>	2			
<b>2 – Nazalizare moderată, evidentă la nivelul anumitor sunete</b>	9			
<b>3 – Nazalizare moderată, prezentă la nivelul tuturor vocalelor</b>	4			
<b>4 – Nazalizare severă, afectează vocalele și unele consoane</b>	3	3	1	
<b>5 – Nazalizarea afectează semnificativ toate sunetele limbii</b>				3
<b>Total</b>	73%	11%	4%	11%

Astfel, în urma experimentului de constatare, s-au făcut următoarele concluzii:

- majoritatea copiilor cu despicături complete, unilaterale sau bilaterale, vor fi diagnosticați cu rinolalie mixtă;
- copiii cu despicături incomplete palatine (posteroare), unde este afectat palatul moale, sau despicături submucoase, vor fi diagnosticați cu rinolalie deschisă;
- copiii cu despicături labiale sau despicături palatine (anterioare), unde este afectat palatul dur și cavitatea nazală, vor fi diagnosticați cu rinolalie închisă;
- în vorbirea copiilor cu DLMP, cele mai afectate sunete sunt apico-dentale fricative, apoi cele labio-dentale și velare africte;
- cu cât mai devreme se va realiza labioplastia și/ sau palatoplastia, cu atât mai puțin afectată va fi vocea și inteligibilitatea vorbirii copiilor cu DLMP.

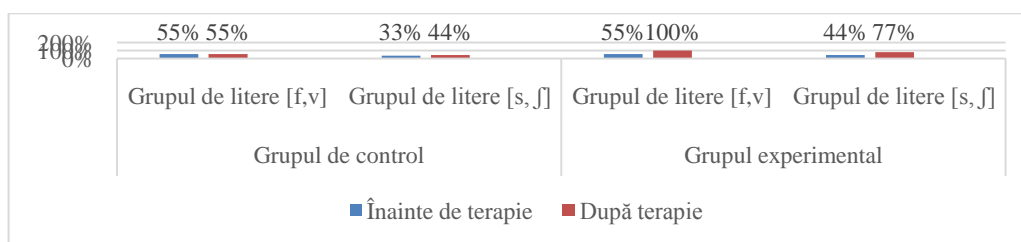
La cea de-a doua etapă a cercetării, în cadrul experimentului formativ, s-au selectat 18 copii cu vârsta cuprinsă între 2 și 3 ani ce nu au fost implicați până la acel moment în terapie logopedică, dintre cei 26 de subiecți din prima etapă a experimentului. Jumătate dintre aceștia au făcut parte din grupul de control iar cealaltă jumătate, timp de 3 luni au fost implicați în programul complex de intervenție logopedică. Programul complex de intervenție a fost structurat pe 7 direcții prezentate în următoarea figură:



**Fig. 3 Structura programului complex de intervenție**

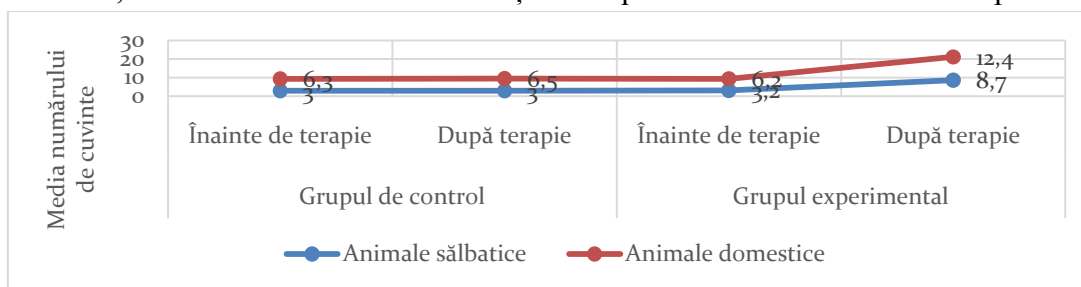
În urma implementării programului complex de intervenție logopedică timp de 3 luni, aplicând repetat instrumentele de evaluare și comparând rezultatele subiecților din grupul experimental față de cei din grupul de control, s-au constatat o serie de rezultate:

- Îmbunătățirea articulării sunetelor: toți subiecții din grupul experimental au înșușit emiterea unui sunet nou, dintre cei 8 subiecți din grupul de control doar un copil a reușit să emită un sunet nou fără a fi implicat în terapie logopedică:



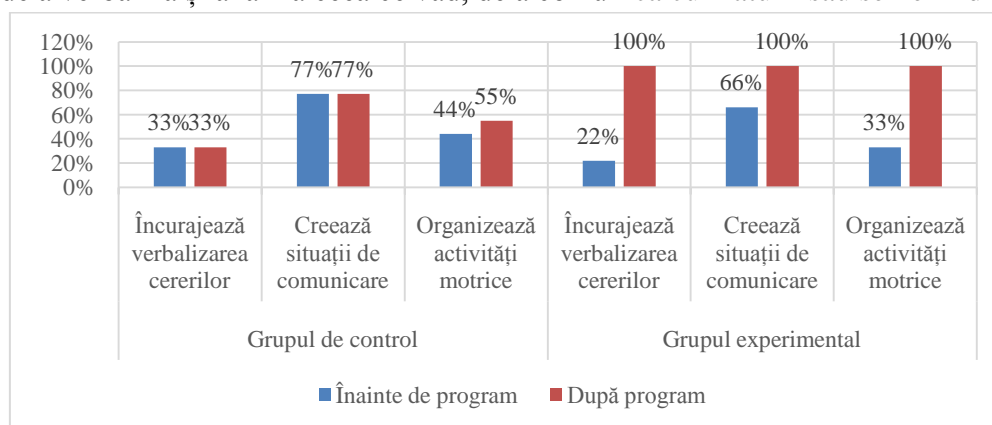
**Fig. 4. Rezultate la Pronunție, GE și GC, post-intervenție**

- Dezvoltarea vocabularului: în cadrul ședințelor s-a urmărit învățarea de către copii a cuvintelor ce reprezintă animale domestice și sălbatice. Răspunsurile corecte oferite de către subiecții din grupul experimental după cele 3 luni de terapie, în cadrul tehnicii: „Numește cuvintele”, a fost de două ori mai mare față de răspunsurile corecte date la începutul terapiei.



**Fig. 5. Rezultate Vocabular, GE /GC, post-intervenție**

- Implicarea părinților în depășirea tulburării de limbaj și activismul copiilor în comunicare: cel mai important, după părerea noastră, rezultat obținut este schimbarea atitudinii părinților față de ameliorarea tulburărilor de limbaj la copii. În cadrul consilierii părinților s-au urmărit realizarea zilnică a 3 sarcini din partea părinților: să încurajeze copiii să-și verbalizeze cererile, nu doar să arate spre obiectul dorit; să creeze zilnic situații de comunicare, prin jocuri, analiza imaginilor, cărților sau a lucrurilor din jur în timpul plimbărilor ș.a.; și să organizeze zilnic cel puțin câte o activitate de dezvoltare a motricității fine. În urma celor 3 luni de terapie și implicit consiliere, toți părinții din grupul experimental au realizat aceste sarcini, iar ca urmare, a crescut și interesul copiilor din grupul experimental față de comunicare, dorința de a verbaliza ceea ce doresc să transmită, de a verbaliza și analiza ceea ce văd, de a comunica cu maturii sau semenii din jur.



**Fig. 6. Implicarea părinților în activitățile cu copiii**

În urma cercetării realizate, venim cu următoarele concluzii și recomandări în terapia complexă logopedică a copiilor cu DLMP:

- Logopații cu DLMP vor fi diagnosticați cu rinolalie mixtă, deschisă sau închisă, iar în cele mai ușoare cazuri cu dilalie polimorfă.
- Eficiența influenței logopedice în activitatea cu copiii cu DLMP va fi determinată de o serie de factori: forma și gravitatea malformației congenitale, vârsta logopatului, starea somatică a

copilului, particularitățile sale psihice, particularitățile sferei emoțional-volitive, influența mediului microsocioal, momentul începerii terapiei logopedice și continuitatea acesteia, profesionalismul logopedului.

- Se recomandă începerea terapiei logopedice pre-operator, post-operator se va continua pe aceleași direcții de dezvoltare din cadrul terapiei logopedice, cu o implicare mai conștientă din partea logopatului.
- Un rol deosebit de important, în deosebi în activitatea cu copiii sugari dar și de vârstă preșcolară, o are implicare părinților în activitatea terapeutică, de aceea consilierea acestora constituie o direcție importantă în terapia complexă a copiilor cu DLMP.
- Programul complex de intervenție logopedică, ce vizează atât activitatea psiho-logopedică cu copiii cu DLMP cât și activitatea de consiliere a părinților acestora, se va ajusta la diagnosticul și nivelul de dezvoltare a logopatului.

#### BIBLIOGRAFIE

1. OLĂRESCU, V. *Logopedia. Perspectiva diagnosticului logopedic*. Chișinău: Elena-V.I. SRL, 2008, 251 p. ISBN 978-9975-9743-6-3.
2. BUTTA, M. Terapia logopedică a rinolaliei deschise. În: *Revista Română de Terapia Tulburărilor de Limbaj și Comunicare*. 2016, vol. II, ed. 2, p. 74-81. ISSN 2457-9262.

#### АРТ-ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАСТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

#### ART THERAPY AS A METHOD OF INFLUENCE ON ANXIETY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

*Алла Присакару, студентка IV курса,  
Специальность: „Специальная психопедагогика”  
Науч. руководитель: Чуботару Н.Е., лектор унив.*

**CZU: 376.5:7.01**

#### Rezumat

Scopul acestui articol este de a releva posibilitățile terapiei prin artă în reducerea anxietății la copiii cu tulburări din spectru autist. Metoda de recuperare este selectată în raport cu modificările stărilor emoționale, cognitive, motivațional-voliționale și comportamentale ale preșcolarului. Sunt descrise datele studiilor practice efectuate cu privire la efectul terapiei prin artă asupra anxietății la copiii preșcolari cu TSA. Sunt prezentate trăsăturile impactului psihologic asupra personalității cu TSA.

**Cuvinte-cheie:** terapie prin artă, anxietate, frică, recuperarea tulburărilor din spectrul autist, dezvoltarea personalității, creativitate, dezvoltarea potențialului preșcolarului.

#### Abstract

The purpose of this work is to study the possibilities of art therapy in reducing anxiety in children with autism spectrum disorder. The method of correction is considered in connection with changes in emotional, cognitive, motivational-volitional and behavioral phenomena. Theoretical literature on the topic of anxiety is analyzed. The data of conducted practical studies on the effect of art therapy on anxiety in preschool children with ASD are described. The features of the psychological impact on personality in ASD are given.

**Key-words:** art therapy, anxiety, fears, correction of the ASD, personality development, creativity, development of the potential of a preschooler.

В настоящее время понятие «арт-терапия» имеет несколько значений:

- 1) рассматривается как совокупность видов искусства, используемых в лечении и коррекции;



- 2) как комплекс арт-терапевтических методик;
- 3) как направление психотерапевтической и психокоррекционной практики;
- 4) как метод.

Арт-терапия используется как самостоятельно, так и в сочетании с медикаментозными, педагогическими средствами. Сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на человека и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации с помощью художественно-творческой деятельности, выведении переживаний во внешнюю форму через продукт художественной деятельности. В настоящее время арт-терапия в широком понимании включает в себя: изотерапию (лечебное воздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством и др.), библиотерапию (лечебное воздействие чтением), имаготерапию (лечебное воздействие через образ, театрализацию), музыкотерапию (лечебное воздействие через восприятие музыки), вокалотерапию (лечение пением), кинезитерапию (танцетерапия, хореотерапия, коррекционная ритмика – лечебное воздействие движениями).

Специалисты подчеркивают роль арт-терапевтического процесса в снижении тревожности и повышении адаптационных возможностей человека. Коррекционные возможности арт-терапии по отношению к детям с особыми потребностями имеют огромный потенциал.

Анализ современных исследований по терапии искусством позволяет усматривать доказательства полезности этого метода для коррекционных целей в том, что он:

- Предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально-приемлемой манере. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения.

- Ускоряет прогресс в коррекции. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов, чем в разговоре во время вербальной психотерапии. Невербальные формы коммуникации помогут с большей вероятностью избежать сознательной цензуры.

- Дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе коррекции. Творческая продукция ввиду ее реалистичности не может отрицаться пациентом. Содержание и стиль художественной работы предоставляют терапевту огромную информацию, кроме того, сам автор может внести вклад в интерпретацию своих собственных творений.

- Позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми. Иногда невербальное средство оказывается единственным инструментом, вскрывающим и проясняющим интенсивные чувства и убеждения.

- Помогает укрепить терапевтическое взаимоотношение. Элементы совпадения в художественном творчестве членов группы могут ускорить развитие эмпатии и положительных чувств.

- Способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка. Рисование, живопись красками и лепка приводят к необходимости организовывать формы и цвета.

- Развивает и усиливает внимание к чувствам. Искусство возникает в результате творческого акта, который дает возможность прояснить зрительные и кинестетические ощущения и позволяет экспериментировать с ними.

- Усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность. Побочным продуктом терапии искусством является удовлетворение, возникающее в результате выявления скрытых умений и их развития [3, с. 67].

Также данный вид терапии помогает «выпустить на свободу» всегда подавляемые чувства, а еще позволяет ребенку сосредоточиться на своем внутреннем мире.

В психологической литературе имеется много определений понятия тревожности. Но большинство авторов рассматривают понятие тревожности дифференцированно. Тревожность – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом динамики и его переходного состояния.

По определению А.М. Прихожан, тревожность – это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности».

Различают тревожность как эмоциональное состояние, т.е. ситуативная тревожность и как устойчивое свойство личности, черта характера, особенности темперамента.

А.В. Петровский дает такое определение: «Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагоприятия личности».

Современные исследования тревожности направлены на различие ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности, а также на разработку методов анализа тревожности, как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Тревожность – как личностная характеристика связана с генетическими свойствами функционирующего мозга человека, обуславливающими постоянно повышенным чувством эмоционального возбуждения, эмоций тревоги.

Проблема страхов является одной из наиболее выраженных поведенческих проблем и у детей с аутистическим развитием, при котором исходно отмечается особая чувствительность ребенка по отношению к ряду сенсорных воздействий окружающего мира и крайняя невыносимость, пассивность в эмоциональном контакте с близкими.

Страх принадлежит к категории фундаментальных эмоций человека. Можно представить, что эмоция страха возникает в ответ на действие угрожающего стимула. Страхи – такие же неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни, как и радость, восхищение, гнев, удивление, печаль. Страх основан на инстинкте самосохранения, имеет защитный характер.

Кроме того можно говорить о классификации страхов в зависимости от их выраженности и продолжительности, это:

Испуг – непродолжительная рефлекторная реакция на внешний раздражитель. За испугом может последовать как страх как таковой, так и расслабление, в зависимости от оценки ситуации подсознанием.

Ужас – интенсивное и длительное переживание страха, затормаживает реакции организма, препятствуют адекватной оценке ситуации.

Паника – абсолютно неконтролируемое человеком состояние, приводящее к непредсказуемым последствиям.

Тревога – отрицательно окрашенная эмоция, выражающая ощущение неопределённости, ожидание негативных событий, трудноопределимые предчувствия.

По мнению одних авторов страх и тревога имеют лишь количественные различия, а, по мнению других, отличаются принципиально, как по своим механизмам, так и по способу реализации [7, с. 190].

Как показали данные специальных экспериментально-психологических исследований проведенных В. В. Лебединским и О. С. Олихейко, страхи и тревожность занимают одно из ведущих мест в формировании аутистического поведения этих детей.

В. В. Лебединский и О. С. Никольская отмечают, что дети сами не жалуются на тревожность. Но при налаживании контакта выясняется, что многие обычные окружающие предметы и явления (определенные игрушки, бытовые предметы, шум воды, звук ветра), некоторые люди вызывают постоянное чувство страха. Страхи, пережитые в прошлом, сохраняются длительно, иногда годами и нередко являются причиной поведения, воспринимаемого окружающими как нелепое. Наполненность окружающего мира предметами, которых ребенок боится, часто неожиданно раскрывается в процессе игровой терапии [4, с. 96].

Выясняются и более сложные формы страхов: смерти и в то же время жизни, боязнь окружающего в связи с ощущением своей несостоятельности. Чувство тревоги вызывает все новое: отсюда стремление к сохранению привычного статуса, неизменности окружающей обстановки, перемена которой нередко воспринимается как нечто угрожающее, вызывая бурную реакцию тревоги на самые незначительные попытки изменения привычного существования: режима, перестановки мебели, даже смены одежды. С состояниями тревоги связаны различные защитные действия и движения, носящие характер ритуалов.

Специальный анализ страхов аутичных детей был проведен К. С. Лебединской, О.С. Никольской, Е. Р. Баенской и М. М. Либлинг. Клинический анализ позволил авторам выделить три группы страхов:

- I. Сверхценные страхи, типичные для детского возраста и обусловленные реакцией ребенка на реальную, значимую опасность (например, боязнь остаться одному, потерять мать, страх чужих людей, незнакомой обстановки). Такие страхи наблюдаются у 28% детей с ранним детским аутизмом.
- II. Страхи, обусловленные характерной для детей с аутизмом аффективной и сенсорной гиперчувствительностью. Такие страхи наблюдаются значительно чаще — в 35% случаев. Уже в раннем возрасте дети испытывают страх различных бытовых шумов (пылесоса, шума воды и пр.), зрительных, тактильных раздражителей: света люстры, попадания на тело комаров или др. объектов.
- III. Ряд страхов связан с гиперсензитивностью в эмоциональной сфере: объектами страха становятся незнакомые люди, новые места и пр. Неадекватные бредоподобные страхи, возникающие в связи с крайней ограниченностью и фрагментарностью представлений аутичного ребенка об окружающем его мире.

Практическое исследование состояло из трёх этапов:

1. Начальная диагностика уровня тревожности детей с РАС старшего дошкольного возраста.
2. Непосредственно формирующий этап, на котором осуществляется составление и реализация программы, направленной на снижение тревожности у детей с РАС с использованием методов арт-терапии.

3. Завершает опытно-экспериментальную работу контрольная диагностика уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста, а также анализ и интерпретация констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Психодиагностический материал:

1. Шкала тревожности Сирса, которая помогает определить общий уровень тревожности ребенка.
2. Для диагностики личностных особенностей детей старшего дошкольного возраста проективная методика «Несуществующее животное».
3. Анкетирование родителей и законных представителей для выявления тревожности детей по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко.

На этапе формирующего исследования с детьми были проведены коррекционные занятия с использованием методов арт-терапии. Занятия с применением методов арт-терапии позволили решить следующие задачи:

- объективизировать негативные тенденции личностного развития ребенка;
- сформировать у детей более адекватные способы поведения в различных ситуациях, порождающих тревожность;
- развивать способности к осознанию себя и своих возможностей, преодолевать неуверенность в себе;
- формировать способность к произвольной регуляции эмоций;
- формировать предпосылки для преодоления тревожности и страхов.

Анализ эксперимента позволяет усматривать доказательства полезности использования арт-терапии для коррекционных целей:

- предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально-приемлемой манере. Рисование, живопись красками или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения;
- ускоряет прогресс коррекции. Подсознательные конфликты и внутренние переживания легче выражаются с помощью зрительных образов;
- дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе коррекции. Творческая продукция ввиду ее реальности не может отрицаться;
- помогает укрепить терапевтическое взаимоотношение;
- способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка. Рисование, живопись красками и лепка приводят к необходимости организовывать формы и цвета;
- усиливает ощущение собственной личностной ценности, повышает художественную компетентность.

Творческий процесс способствует вытеснению, прорыву содержания комплексов в сознании и переживанию отрицательных эмоций. Это особенно важно для детей со сложными диагнозами, такими как РАС.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. БАЕНСКАЯ, Е. Р., ГУСЕВА, И. Е. *Страхи у детей с аутизмом* Часть 1. Источник: «Воспитание и обучение детей с нарушениями развития», 2013. ISBN 978-5-691-01566-3.
2. ДОБРОВОЛЬСКАЯ, Т. А. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании*. – М.: Академия, 2001. – 248 с. ISBN 5-7695-0561-3.
3. ДУБРОВИНА, И. В. *Психокоррекционная и развивающая работа с детьми*. – М.: Академия, 1998. – 160 с. ISBN 5-7695-0189-8.

4. КАРАБАНОВА, О. А. *Игра в коррекции психического развития ребенка*. – М.: Просвещение, 1997. – 265 с. ISBN 5-86825-029-X.
5. КОПЫТИН, А. И. *Практикум по арт-терапии*. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с. ISBN 5-8046-0184-9.
6. КОПЫТИН, А. И. *Арт-терапия*. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с. ISBN: 5-318-00450-4.
7. ЛЕБЕДИНСКИЙ, В. В. *Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция*. – М.: Академия, 1990. – 197 с. ISBN 5-211-01090-2.
8. МАНЕЛИС, Н. Г., АКСЕНОВА, Е. И., БОГОРАД, П. Л. и др. *Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра*. Методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 57 с. ISBN 978-5-94051-111-3.

## ASPECTE DE FORMARE A ABILITĂȚILOR ELEVILOR DIN CLASELE PRIMARE DE A RECUNOAȘTE COMPORTAMENTE CORECTE PRIVIND SALUTUL, ȚINUTA, ORDINEA, INTERRELAȚIONAREA

### PRIMARY TRAINING SKILLS FOR RECOGNIZING GOOD BEHAVIOR REGARDING HEALTH, ATTITUDE, ORDER, RELATIONSHIP

*Lidia Iaroș, studentă, anul III,  
Programul de studii „Pedagogie în învățământul primar”  
Coordonator: Liliana Saranciuc-Gordea, doctor, conf. univ.,*

**CZU: 373.3.015.3**

#### Abstract

This article elucidates some scientific, normative and methodological aspects of training the skills to recognize correct behaviors regarding greeting, dress, order, interrelationship in the school discipline "Personal Development" in class I.

**Key-words:** behavior, moral and social conduct; complete personality; education for the integrity of the person; education for sustainable development.

Viteza descoperirilor tehnicii și a schimbării cu repeziciune a concepțiilor sociale pun accentul pe *latura formativă a educației* cu rolul de a produce și *dezvolta modele de comportament și conduită moral-socială*. Astfel, tipurile de ducăție oferite elevilor se raportează la societatea de azi, formându-le abilități sociale de a se adapta la noi provocări, de gândire critică și analitică pentru a interpreta realitățile sociale.

Actualul Cod al Educației (art. 6 IE) stipulează aceste deziderate prin politica educațională națională de a asigura procesul de formare a conștiinței și identității naționale, astfel promovând valorile general-umane și aspirațiile de integrare europeană ale societății. Din perspectiva dată, procesul educațional autohton se focalizează pe *formarea și dezvoltarea comportamentului moral - social* (normele morale) în raport cu nevoia de formare a elevului (promotor de valori) – *capabil de dialog intercultural* [1].

Astfel, acest aspect prefigurează contextul pedagogiei pozitive prin predarea și învățarea normelor sociale în cadrul procesului de educație pozitivă care abordează abilitățile tradiționale sociale și fericirea, iar școala este acel mediu în care elevii au posibilitatea de a-și forma și dezvolta valorile și competențele pe care se bazează starea de bine - modalitate de a crește satisfacția în raport cu viața, ci și pentru a îmbunătăți învățarea și a favoriza gândirea creativă. [2, pp. 128 - 130] Aspectul dat, în demers aplicativ, vizează formarea personalității omului într-un mediu social prin

abilitatea cadrului didactic de a forma viitorul cetățean – *elevul* să se recunoască ca *personalitate integră* atât în mediul școlii cât și cel social prin strategii constructiviste, oferind-ui facilități de a-și construi opțiuni pentru viitor prin *sentimentul de siguranță în propria personalitate cu propria identitate*.

Ținem să menționăm faptul că dezideratul dezvoltării modelelor de comportament și conduită moral-socială prin latura formativă a educației îl găsim accentuat:

- în actuala strategie „Educația-2020” unde se pune accentul pe formarea cetățeanului într-un mediu adecvat în vederea formării unei personalități integre, active, sociale și creative; are ca obiectiv specific - dezvoltarea curriculumului școlar din perspectiva relevanței competențelor achiziționate pentru viață și a centrării pe elev [3];

- în vizorul abordării sistemice a curriculumului școlar (2018) la nivelul *sistemului de competențe – cheie/transversal/transdisciplinare* unde se pune accentul pe *asimilarea de valori sociale* [4, p. 10]:

- circumscrise de *Profilul absolventului claselor primare* - proiectează Idealul Educațional pe primul nivel de școlaritate prin patru atribute generice ale viitorilor cetățeni (pp. 12-13);

- formate/dezvoltate de *fiecare disciplină școlară prin competențe specifice* (sisteme integrate de cunoștințe, abilități, valori și atitudini) (p. 13). Astfel, în sensul dat se prefigurează disciplina școlară „Dezvoltarea Personală” (DP în continuare) [5, p. 1] prin *modul 2 „Asigurarea calității vieții”* care:

- pune accent pe integritate, gestionarea eficientă a resurselor, responsabilitate pentru o dezvoltare durabilă, o bună gospodărire etc.;

- proiectează competența specifică, unitățile de competență și conținuturile recomandate pornind de la *două repere conceptuale*:

- *educația pentru integritatea persoanei* (calitatea vieții este determinată de sistemul de valori și priorități: onestitate, responsabilitate, verticalitate și curaj);

- *dezvoltarea durabilă* (utilizarea eficientă a resurselor: personale, sociale și a mediului de viață: aprecierea studiilor și muncii ca surse ale calității vieții; relații responsabile și respectuoase et. al.) [ibidem, p. 3].

Cu referire la *educația pentru integritatea persoanei* (V. Chiș, S. Baci, A. Cara, G. Cristache, M. Stamatescu, P. Cerbușcă etc.) se menționează că educația cetățeanului onest și responsabil va contribui la schimbarea de mentalitate și resetarea conștiinței și a gândirii pedagogice cu referire la ceea ce se întâmplă în școală și în societate din perspectiva educației referitoare la lege și a respectării principiilor morale [6, p. 3].

Cu referire la *dezvoltarea durabilă* (J. Delors, M. Ionescu, S. Cristea, E. Macavei, C. Călin, D. Bălțeanu, M. Șerban, I. Bumbu, D. Caracota, C. Constantin) prin *procesul de educația pentru dezvoltare durabilă* (M. Bocoș, C. Cârstoiu, E. Apolzan, A. Grigorescu ), la elevi:

- se vor dobândi competențe necesare pentru a promova dezvoltarea durabilă: drepturile omului, egalitatea de gen, promovarea unei culturi a păcii și non-violenței etc.;

- se vor promova valorile educației durabile: responsabilitate, toleranță, onestitate/respectul față de ce/cei ce se află în jurul nostru;

- se va aborda critic viitorul lor ca cetățeni activi ai societății cu un grad sporit de conștientizare și puterea de a explora și dezvolta noi concepte, viziuni, metode și instrumente. [7]

Astfel, aceste 2 repere conceptuale abordate întrunesc strategia învățării constructiviste, centrată pe elev, unde învățarea este prin acțiune, explorare, rezolvare de probleme contând pe

sarcini reale, simulări, modelări, jocuri de rol, jocuri, studii de caz, excursii, analiza bunelor practici etc.

În opinia noastră un model de formare a abilităților elevilor de a recunoaște comportamente corecte privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea (DP, cl. I) se va axa pe două repere:

*Reperul științific* focalizat pe:

◆ specificul comportamentului moral-social al elevului din clasele primare în mediul educațional școlar la nivelul de atitudini și comportamente de responsabilizare socială: atitudini de sociabilitate – spirit de echipă; atitudini față de viață (exprimate în termeni de politețe, deprinderi de muncă eficientă, autenticitate a manierelor etc.);

◆ avantajele și beneficiile procesului de responsabilizare social a elevului în mediul școlii [8, pp. 6-7] prin prisma Profilului absolventului nivelului primar de învățământ și la nivelul disciplinei școlare DP în clasele primare prin reperele conceptuale: educația pentru integritatea persoanei și educația pentru dezvoltare durabilă;

◆ principiile educației moral – sociale în mediul educațional școlar - de responsabilizare socială [8, pp. 22-23] și principiile de implementare a curriculumului la DP [9, p. 228].

*Reperul aplicativ* focalizat pe:

◆conținutul educației moral-sociale (detalii în cap. 1.2. al tezei) raportat la demersurile actuale curriculare – disciplina școlară DP în clasa I [4]:

- Competența specifică disciplinei: 2. „Utilizarea rațională a resurselor personale, sociale și ale mediului, demonstrând integritate și responsabilitate” (p. 189).
- Modulul 2 „Asigurarea calității vieții” (p. 179).
- Unități de competențe: 2.1. „Recunoașterea comportamentelor corecte, privind salutul, ținuta, ordinea, interrelaționarea” (p. 181).
- Unități de conținut: Salutul. Modalități de salut, contexte; Ținuta elevului. Vestimentația. Selectarea vestimentației în diferite situații, Politețea. Semnificația și manifestarea politeții; Lucrurile personale. Ordonarea lucrurilor personale. Ordinea acasă și la școală (p. 181);

◆strategii de responsabilizare socială raportate la:

- diversificarea și personalizarea strategiilor didactice accentuate de curriculumul actual [4, p. 199]: orientarea spre învățarea activă; orientarea spre a învăța să înveți; orientarea spre formarea de competențe; orientarea spre dezvoltarea creativității elevilor;
- activitățile de învățare și produse școlare recomandate [4, p. 181]: exerciții-joc, joc de rol; mini-studii de caz; produse: aprecierea/exprimarea prin simboluri; simularea comportamentului într-un context creat;
- caracterul integrator al abordării modulare a disciplinei DP [9, p. 230]: repere conceptuale ale modulului 2; mesaj educațional; rezultate ale învățării; efecte ale interacțiunii dintre problematicile abordate;
- sugestiile metodologice de predare-învățare la DP în cl. I-IV [9, pp. 233-236];
- metodele, tehnicile interactive relevante pentru realizarea lecțiilor de DP: ciorchinele, diagrama Y, lotus (floarea de nufăr), hexagonul, cadran de ceas etc. (pp. 23-239);
- resursele didactice recomandate de scrisoarea metodică actuală (2021-2022) [10, p. 66];
- reperele pentru proiectarea unităților de învățare (modulelor) [ibidem, p. 67];
- proiectarea evaluărilor la nivel de modul 2 [ibidem, p. 67];
- reperele pentru proiectarea de scurtă durată și realizarea propriu-zisă a lecțiilor la DP [ibidem, p. 68].

În continuare vom detalia unele secvențe aplicative.

*Subiectul:* „Alfabetului buneii cuviințe: „scuzele, promisiunea” (semnificația și manifestarea alfabetului buneii cuviințe). Pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!” se poate valorifica următorul conținut informațional susținut de modalitățile TIC disponibile învățătoarei: „Scuzele - formă politicoasă de exprimare a părerii de rău față de o persoană, când greșești din neatenție, uiți ce ai promis sau nu faci ceea ce ți se spune. Un copil dîne crescut își va cere scuze, chiar dacă a greșit din neatenție, pentru a nu fi considerat nepoliticos. Fiecare persoană trebuie să învețe să-și recunoască greșeala, cerându-și scuze. Pentru a cere scuze se folosesc următoarele formule: „Vă rog să mă scuzați!”, „Te rog să mă scuzi!”, „Scuză-mă!”, „Îmi pare rău!”, „Nu se va mai întâmpla!”, „Iertați-mă!”, „Iartă-mă, te rog!”, „Scuzele mele!”. Iar promisiunea este un angajament luat față de o persoană pentru un lucru care urmează a fi făcut, pentru o activitate la care se va participa, pentru a oferi ceea ce s-a făgăduit. De exemplu: dacă împrumuți o carte și promiți că o vei returna la timp trebuie să-ți onorezi promisiunea. Dacă se împrumută lucruri din casă nu le poți promite cuiva dacă nu ai acordul părinților”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”, pasul „Comunică și decide!”:* elevul va fi capabil: să detecteze regulile buneii cuviințe în baza simulării de rol. În sensul dat elevilor se propun mai multe afirmații (verbal) de interpretare greșită a regulilor de bună cuviință. Învățătoare numește un elev, care răspunde corect la interpretarea propusă, să interpreteze simulativ rolul de caz. Situații controversate: 1. Este frumos să arăți cu degetul spre un obiect sau spre o persoană. 2. Trebuie să uiți ceea ce ai promis. 3. Stai cu spatele la una din persoanele cerându-ți scuze. 4. Caști în prezența învățătoarei, colegilor și a persoanelor necunoscute. 5. Nu te ții de promisiune și ajungi mult mai târziu de ora stabilită pentru a te întâlni cu cineva.

*Obiective pentru etapa „Extindere”, pasul „Acționează!”:* elevul va fi capabil:

- să formuleze o promisiune de utilizare a formulelor de a cere scuze, abordate la lecție;
- să aplice, timp de o săptămână, formule de a cere scuze, abordate la lecție, onorându-și promisiunea formulată;
- să elaboreze un mesaj argumentativ de simțuri și emoții trăite la promisiunea de a utiliza formule de a-și cere scuze.

*Subiectul:* „Bunele maniere la școală” (ordonarea lucrurilor personale acasă; ordinea acasă).

*Obiective pentru etapa „Evocare”, pasul „Implică-te!”:* elevul va fi capabil: să distingă, în baza povesteii „Fata babeii și fata moșneagului” de Ion Creangă, care din cele două fete au învățat bunele maniere în familie; să recunoască bunele maniere învățate de „fata babeii” și cele neînvățate de „fata moșneagului” în baza textului audio:

<https://www.youtube.com/watch?v=RN2kkTg9038>

Pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Informează-te!” se poate valorifica următorul conținut informațional susținut de modalitățile TIC disponibile învățătoarei: „Bunele maniere înseamnă comportamentul civilizât pe care îl are un elev, o persoană în relații cu ceilalți. O purtare aleasă, corectă la școală în familie, pe stradă, la spectacole, în călătorie, îi determină pe ceilalți să considere elevul/copilul un om manierat. Un om manierat își respectă promisiunile, alege binele, respinge răul, este sincer, blând, iubește frumosul, este înțelept și înțelegător, are respect față de sine și de semenii săi, iartă ușor și nu vorbește urât cu ceilalți. O asemenea persoană reprezintă un model pentru ceilalți, pentru că își organizează viața după anumite reguli, pe care le respectă întotdeauna. Bunele maniere se învață în fiecare zi acasă și la școală”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”, pasul „Apreciază!”:* elevul va fi capabil: să distingă imaginea cu maniera potrivită în școală, în baza enunțului verbal.



Se vor propune, verbal, elevilor enunțuri cu bune maniere în școală. Pe tabla interactivă vor fi expuse pentru vizualizare imagini, aranjate dispers, cu bune maniere. Învățătoarea va citi enunțul și elevii vor indica imaginea potrivită. Se vor numi elevii care primii vor identifica imaginea și vor aborda un model cuviincios de comportament. Enunțuri pozitive cu bune maniere în școală:

1. trebuie să fii un coleg bun cu cei din clasă și din școală;
2. trebuie să-i protejezi pe colegii mai mici de vârstă;
3. salută-ți colegii, când ajungi la școală;
4. nu este politicos să intri pe poarta sau ușa școlii înaintea învățătoarei; așteaptă să intre persoanele mai în vârstă;
5. respectă programul școlii;
6. te așezi în bancă liniștit și te pregătești pentru lecție, fără să-i deranjezi pe ceilalți colegi;
7. în pauză poartă-te frumos, respectă-ți colegii, evită să faci gălăgie, să te certți cu colegii și să le vorbești urât;
8. dacă doi sau mai mulți colegi se ceartă, încearcă să-i împaci, vorbindu-le frumos;
9. dacă un coleg are nevoie de ajutorul tău, nu-l refuza, ajută-l numai dacă poți;
10. când servești gustarea, oferă și colegului de bancă din pachetulul tău.

*Subiectul:* „Bunele maniere acasă” (ordonarea lucrurilor personale în clasă; ordinea în clasă).

*Obiective pentru etapa „Realizarea sensului”, pasul „Prelucrează informația!”:* elevul va fi capabil: să localizeze bunele maniere în baza figurii „jig-saw”, să descrie verbal manifestarea unei maniere localizate în baza figurii „jig-saw” dar prin prismă personală.

Se solicită elevilor să formeze perechi de lucru. Fiecare pereche va dispune de un plic cu imagini, aranjate dispers, care redau câte un exemplu de bune maniere acasă. Perechea va ordona imaginile în ordinea elaborării unui produs integru de tablou al unei maniere acasă. Învățătoarea, în calitate de expert, la finalul sarcinii va oferi feedback: „Bunele maniere acasă desemnează cei 7 ani de-acasă. Un elev din clasa I trebuie să poată a conversa cu un adult; să cunoască bunele maniere în timpul mesei; să răspundă la telefon și să preia mesaje; să se autocontroleze în spații publice; să își păstreze curat în camera; să fie punctual”.

*Obiective pentru etapa „Reflecție”, pasul „Apreciază!”:* elevul va fi capabil: să distingă imaginea cu maniera potrivită în școală, în baza enunțului verbal.

Se vor propune, verbal, elevilor enunțuri cu bune maniere în școală. Pe tabla interactivă vor fi expuse pentru vizualizare imagini, aranjate dispers, cu bune maniere. Învățătoarea va citi enunțul și elevii vor indica imaginea potrivită. Se vor numi elevii care primii vor identifica imaginea și vor aborda un model cuviincios de comportament.

Enunțuri pozitive cu bune maniere în școală:

1. nu este politicos să lași patul nestrâns și lucrurile împrăștiate prin odaie;
2. când pleci la școală, salută-i pe membrii familiei și îmbrățișează-o pe mama;
3. pentru a fi împreună cu familia respectă orele de masă și bucură-te de acest prilej;
4. respectă orele de odihnă a membrilor din familie și a vecinilor, evitând să faci zgomote;
5. nu este politicos să fii mofturos față de părinți, frați, bunici sau prieteni;
6. când părinții au oaspeți, străduiește-te să lași o impresie bună;
7. respectă-ți bunicii, ajută-i, nu-i contrazice și ascultă-le cu atenție sfaturile;
8. salută-ți vecinii, când îi întâlnești;
9. amintește-ți zilele de naștere a celor din familie și nu uita să le dăruiești un mic dar;
10. dă o mână de ajutor familiei în gospodărie.

*Obiective pentru etapa „Extindere”, pasul „Acționează!”:* elevul va fi capabil: să creeze un colaj de bune maniere acasă, utilizând una din formulele propuse de învățătoare: 1. Așteaptă-ți

rândul pentru a vorbi!; 2. Fără porecle și jigniri! 3. Spune, „Te rog” și „Mulțumesc” cât mai des membrilor familiei!; 4. Primește complimentele politicoși!

#### BIBLIOGRAFIE

1. Codul Educației al Republicii Moldova, Nr. 152 din 17. 07. 2014. Publicat: 24.10.2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324, art Nr: 634. Data intrării în vigoare: 23.11.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156> (vizitat 13.12.2021)
2. DUDĂU, D. *Coachingul bazat pe principiile psihologiei pozitive, aplicat profesorilor, în contextul educației pozitive ca paradigmă revoluționară în educație*. Universitatea de Vest din Timișoara Departamentul de Psihologie. Disponibil: [https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203\\_Coachingul\\_bazat\\_pe\\_principiile\\_psihologiei\\_pozitive\\_aplicat\\_profesorilor\\_in\\_contextul\\_educatiei\\_pozitive\\_ca\\_paradigma\\_revolutionara\\_in\\_educatie\\_Positive\\_psychology\\_coaching\\_applied\\_to\\_teachers\\_in\\_the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Diana-Dudau/publication/325846203_Coachingul_bazat_pe_principiile_psihologiei_pozitive_aplicat_profesorilor_in_contextul_educatiei_pozitive_ca_paradigma_revolutionara_in_educatie_Positive_psychology_coaching_applied_to_teachers_in_the/links/5b28aa63a6fdcca0f09c6270/Coachingul-bazat-pe-principiile-psihologiei-pozitive-aplicat-profesorilor-in-contextul-educatiei-pozitive-ca-paradigma-revolutionara-in-educatie-Positive-psychology-coaching-applied-to-teachers-in-t.pdf) (vizitat 13.12.2021).
3. *Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”*. Aprobata prin Hotărîrea Guvernului nr.944 din 14 noiembrie 2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494> (vizitat 16.12.2022).
4. *Curriculum Național. Învățământul primar*. Chișinău, 2018. Aprobata la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_primare\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf) (vizitat 13.12.2021).
5. *Repere metodologice de organizare a procesului educațional la disciplina școlară Dezvoltare Personală în anul de studii 2018-2019*. Anexă la Ordinul MECC nr.965 din 22 iunie 2018. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/28\\_dezvoltare\\_personaa\\_2018-2019\\_final\\_suplinit.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf) (vizitat 13.12.2021).
6. CERBUȘCA, P. *Suport teoretic și metodologic pentru formarea continuă a cadrelor didactice privind educația pentru integritate*. Chișinău: Centru Educațional PRODIDACTICA. Clubul PAIDEIA. 2020. Disponibil: <http://red.prodidactica.md/wp-content/uploads/sites/5/2020/12/Suport-teoretic-pentru-formarea-cadrelor-didactice-privind-educa%C8%9Bai-pentru-integritate.pdf> (vizitat 16.12.2021).
7. LUNGU, C., CARAIANI, CH., DASCĂLU, C. *Studiul Educația pentru sustenabilitate – premisă a competitivității economice post-criză cu inferențe posibile pentru România*. București: ASE. 2014.
8. Formarea conduitei morale la elevii claselor primare. În: Pdfcoffee. *Asociația profesorilor*. Disponibil: <https://pdfcoffee.com/model-cercetare-experiment-pdf-free.html> (vizitat 16.12.2021)
9. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: MECC, 2018. Disponibil la: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_curriculum\\_primare\\_rom\\_5.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf) (vizitat 16.12.2021).
10. *Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2021-2022*. Chișinău: MEC, 2021. Disponibil: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare\\_personala\\_-\\_ghidul\\_invatatorului\\_-\\_clasa\\_2\\_print\\_iulie\\_2021.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/dezvoltare_personala_-_ghidul_invatatorului_-_clasa_2_print_iulie_2021.pdf) (vizitat 16.12.2021).

# JOCUL DIDACTIC DE ROL ÎN INSTRUIREA MATEMATICĂ PRIMARĂ

## ROLE-PLAYING GAMES IN PRIMARY MATHEMATICS INSTRUCTION

*Adriana Pană, masterandă, a. II,  
Programul de studii „Didactica învățământului primar”  
Coordonator: Ludmila Ursu, dr., prof. univ.*

**CZU: 373.3.025:51**

### Abstract

This article reveals the specifics of role-playing games in primary mathematics training: genesis, functions, structure, stages of preparation and development. The main characteristics are highlighted: educational values, inter- and transdisciplinary character, forms of achievement. Two role-playing math games are proposed in order to overcome the students' difficulty in forming and completing strings of numbers according to a rule identified by observation.

**Key-words:** young school age, primary mathematics training, didactic game, didactic mathematical game, didactic role play.

În perioada micii școlarități, jocul didactic constituie „un mijloc de facilitare a trecerii copilului de la activitatea dominantă de joc la cea de învățare” [2, p. 45] și „urmărește obiective bine precizate, dar, asemenea unui mare actor în rol de travestiu, interpretează intenționalitatea instruirii școlare prin elemente de natură contrară, ludică” [8, p. 48]. Rolul incontestabil al jocului didactic în școala primară este confirmat la nivel curricular: „Jocurile didactice reprezintă o filieră aparte în compartimentul strategiilor didactice specifice învățământului primar, îmbinând armonios dinamismul și valența ameliorativă înaltă cu realizarea unor obiective concrete ale lecției. Sinergia dintre psihomotor și cognitiv constituie unul dintre punctele forte esențiale ale acestei metode de instruire” [5, p. 200]. Curriculumul la matematică pentru clasele I-IV prevede activitățile ludice ca activitate de învățare în cadrul tuturor unităților de învățare la toate clasele, iar în Ghidul de implementare a curriculumului se accentuează: „Un rol deosebit îl au jocurile didactice în predarea-învățarea matematicii în clasele primare, acestea favorizând formarea capacităților matematice de natură abstractă și complexă în forma cea mai propice vârstei școlare mici” [6, p. 64].

Geneza jocului didactic rol se găsește în metoda psihodramei/sociodramei (J. L. Moreno, 1921) ce „implică improvizații dramatice cu scop terapeutic sau formativ, propunând participanților scenarii inspirate din viața comunitară și profesională; are drept scop preluarea rolurilor propuse și angajarea personalității în îndeplinirea lor în calitate de actor social și modelator de roluri” [4, p. 54]. În procesul didactic, jocul de rol devine „o metodă de învățare activă, bazată pe explorarea experienței participanților, oferindu-le un scenariu în care fiecare persoană are un anumit rol de jucat. Elementul principal al acesteia este învățarea mai mult din propria experiență și din a celorlalți” [7, p. 66]. Învățarea bazată pe joc de rol „reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor în procesul didactic, care constă în desfășurarea de activități de simulare de relații interumane, profesioni, status-uri sociale, funcții, activități, fapte, situații, stări de lucru, fenomene, activități urmate de analiza reprezentărilor, sentimentelor, atitudinilor observate în timpul interpretării personajelor” [3, p. 295].

Ca orice tip de joc didactic, jocul didactic de rol îndeplinește funcțiile formativă, cognitivă, motivațională, organizatorică, include ca elemente structurale sarcina didactică, sarcina de joc și regulile jocului, presupune ca etape pregătirea, desfășurarea, complicarea și evaluarea jocului, dar se deosebește de orice alt tip de joc didactic prin specificări ale activităților din cadrul etapelor de proiectare și desfășurare [1, p. 63].

- În **etapa de pregătire** a jocului didactic de rol, cadrul didactic trebuie să asigure:

- *identificarea situației didactice care se pretează la simulare prin jocul de rol* în corespundere cu obiectivele lecției;
- *modelarea situației și proiectarea scenariului*, valorificând experiența de viață, interesele și predilecțiile elevilor în corespundere cu specificul vârstei școlare mici;
- *distribuirea rolurilor de actori și observatori*, în corespundere cu caracteristicile psiho-individuale ale copiilor și pornind de la aspirațiile și aptitudinile lor..

• La **etapa desfășurării** propriu-zise a jocului didactic de rol, întâi de toate, trebuie asigurată o atmosferă plăcută de lucru pentru a-i motiva pe elevi. Apoi este necesară *familiarizarea copiilor cu rolurile* - activitate care la vârsta școlară mica trebuie să se bazeze pe oferirea de către învățător a unui model accesibil de interpretare, pe care elevii îl vor urma în baza imitării, dar și manifestându-și creativitatea. Pe parcursul interpretării, participanții trebuie să fie ajutați să nu se abată de la rolul primit, să folosească corect și coerent în interpretare limbajul specific disciplinei. De asemenea, este recomandat ca jocul de rol să fie interpretat repetat, la o serie de lecții, de aceiași categorie de elevi, pentru a se asigura însușirea și automatizarea deprinderilor, conduitelor și comportamentelor [3, p. 153].

• La **etapa evaluării** jocului didactic de rol se accentuează necesitatea *dezbaterei cu toți participanții a modului de interpretare*, evidențiind aportul fiecărui actor (elev) și observator la realizarea obiectivelor prestabilite [1, p. 63].

Propunem în continuare două jocuri didactice de rol, validate în anul curent la clasa a II-a din CE Școala-grădiniță Nicolăieuca, raionul Orhei, în vederea depășirii dificultății elevilor de a forma și completa șiruri de numere după o regulă identificată prin observare.

**1. Jocul de rol „Alaiul Craiului Deîmpărțit”** (adaptat după jocul cu același nume de L. Ursu [8])

- **Sarcina didactică:** dezvoltarea priceperilor de formare a șirurilor de numere după o regulă dată.
- **Sarcina de joc:** să interpreteze rolul „Craiului Deîmpărțit” și să formeze, având numere date, „alaiul” acestuia - șirul numerelor care se împart fără rest la un număr dat.
- **Mijloace didactice:**
  - demonstrative: o coroană cu litera „D” (Deîmpărțit), coroanițe decupate din hârtie pe fiecare fiind scris un număr de la 0 la 10;
  - distributive: fișe cu numere până la 100.
- **Desfășurarea jocului:**
  - Învățătorul fixează coroanițele pe tablă, apoi le împarte elevilor fișele cu numere până la 100. Învățătorul pune pe cap coroana, și începe jocul, oferind un model al activității: „Eu sunt Craiul Deîmpărțit. Poruncesc să iasă în față și să se ordoneze crescător toate numerele care se împart la 7”. După ce se formează „alaiul”, învățătorul zice: „Sunt mulțumit de alaiul meu, toate numerele sunt corect alese și ordonate. Acum mă retrag și las domnia lui Ion.”
  - Fișele se amestecă, în fața clasei iese Ion, pune coroana pe cap, alege o altă coroaniță și continuă jocul în mod analog.
  - Dacă s-a comis o greșală, Craiul se declară nemulțumit și poruncește corectare.
- **Evaluarea jocului:**

La final, se alege craiul cu cel mai bun alai, decizia fiind luată de comun acord cu elevii, conform unor criterii prestabilite. Trebuie să se țină cont de corectitudinea identificării numerelor ce pot forma șirul; originalitatea interpretării rolului de crai Deîmpărțit.

## 2. Jocul de rol „Detectivul”

- **Sarcina didactică:** dezvoltarea priceperilor de completare a șirurilor de numere după o regulă dată.
- **Sarcina de joc:** să interpreteze rolul de „detectiv” pentru a identifica regula de formare a șirului dat și a-l completa cu numerele lipsă.
- **Mijloace didactice:**
  - demonstrative: un chipiu, o lupă, urme decupate din hârtie, pe unele dintre ele fiind scrise numere; imaginea unui detectiv la tabla interactivă,
  - distributive: fișe cu numere până la 100.
- **Introducerea în joc:**

Se actualizează noțiunea de detectiv, apoi învățătoarea povestește succint întâmplarea pe care o are de rezolvat „detectivul”: „Cândva, demult, în desișul cel mai întunecat al unei păduri îndepărtate, în vecinătatea unui râu cu apă cristalină și a unui câmp îmbelșugat, trăiau, într-o casă mare, frumoasă și curată, multe numere rătăcite cu multă vreme înainte. Regele de pe Tărâmul Numerelor a dat veste mare că se caută cel mai priceput detectiv pentru a-i aduce înapoi toate numerele din regatul său”.

- **Desfășurarea jocului:**

- Se anunță desfășurarea unui joc matematic cu detectiv – detectivul care conduce operațiunea „Găsește numerele”.

- Se oferă un model de activitate. Învățătorul pune pe cap chipiul și ia lupa pentru a juca rolul detectivului. Pe tablă sunt afișate urme decupate din hârtie pe care este scris un șir lacunar de numere format după o anumită regulă (de exemplu: 0, 7, 14, \_\_\_\_, \_\_\_\_, \_\_\_\_ 42, 49, 56, \_\_\_\_.) și se explică sarcina jocului: detectivul trebuie să descopere regula de formare a șirului de numere și să caute prin sala de clasă, pe mesele colegilor numerele lipsă. Elevii vor fi îndrumați să fie atenți la anunțul „Detectiv, acțiune!”, pe care îl face învățătorul atunci când a fost descoperită regula și pot fi căutate numerele lipsă. Învățătorul oferă un model de interpretare a rolului detectivului, apoi îi ajută pe ceilalți elevi să interpreteze rolul.

- *Primul număr este 0, al doilea – 7, al treilea – 14. Aha, am înțeles - regula șirului este „plus 7”. Verific la alte numere date în șir:  $49 = 42 + 7$ ;  $56 = 49 + 7$ . Deci, am găsit corect regula.*

- *Detectiv, acțiune!*

- *Aha! Am găsit primul număr lipsă, este  $21 = 14 + 7$ .*

- **Evaluarea jocului** se realizează în baza unor criterii prestabilite de comun acord cu elevii înainte de desfășurarea jocului. De exemplu, se alege elevul care a interpretat în modul cel mai original rolul de detectiv și a completat corect și rapid șirul de numere pentru a îndeplini cerința regelui de pe Tărâmul Numerelor.

În baza generalizării rezultatelor cercetării izvoarelor de specialitate și a experienței pedagogice, evidențiem **principalele caracteristici specifice jocului didactic de rol în instruirea matematică primară.**

- **Valențele educaționale ale jocurilor didactice de rol în instruirea matematică primară sunt determinate de potențarea reciprocă a activității artistice de interpretare și a celei intelectuale, specific matematic.** Plăcerea activității interpretative în cadrul jocului didactic de rol îi motivează pe elevi să realizeze sarcinile matematice solicitate de joc, și reciproc, interesul cognitiv stimulat de activitatea matematică în cadrul jocului îi motivează să se implice plener în interpretarea rolului.

• **Jocurile matematice de rol pot fi înscrise în categoria jocurilor didactice interdisciplinare**, integrând achizițiile dobândite de elevi în cadrul disciplinelor Matematică și Dezvoltarea personală, dar și la alte discipline școlare. Mai mult decât atât, prin conduitele și comportamentele antrenate, jocul didactic matematic de rol poate fi referit și la **categoria activităților transdisciplinare**, deoarece „ajută elevul să-și organizeze fiecare dintre demersurile sale în situații diverse, se focalizează pe activitatea elevului într-o legătură strânsă cu situațiile de viață semnificative pentru el, urmărește să-i furnizeze elevului metode de muncă intelectuală transferabile la situații noi cu care acesta se confruntă; este orientat mai mult către rezolvarea anumitor probleme, decât pe achiziția de cunoaștere „de dragul cunoașterii” [9, p. 7]. Totodată, jocul didactic matematic de rol **solicită toate tipurile de inteligență, de rând cu cea logico-matematică, evidentă:**

- inteligența spațială – prin orientarea în spațiu pe parcursul interpretării rolului;
  - inteligența cinetică – prin controlul mișcărilor și dexterităților în cadrul interpretării rolului;
  - inteligența verbală – prin stimularea competențelor de comunicare orală, a talentului narativ;
  - inteligența interpersonală – prin antrenarea capacităților de lider în contextul interpretării rolului principal în joc, dar și favorizarea colaborării/interpretării cu toți participanții;
  - inteligența intrapersonală – prin favorizarea capacității de a-și explora propriile emoții și motivații;
  - inteligența muzicală – prin sensibilizarea la intonația și ritmul utilizate în comunicarea orală din cadrul rolului, dar și eventuale inserții de fragmente muzicale;
  - inteligența naturistă – prin sensibilizarea la decorul/materialele didactice utilizate în jocul de rol.
- **În clasele primare, jocurile matematice de rol pot fi realizate în următoarele forme:**
- jocuri didactice în cadrul unei secvențe instrucționale la o lecție de formare a capacităților de înțelegere/aplicare/analiză-sinteză a cunoștințelor sau la o lecție mixtă (reactualizarea cunoștințelor și capacităților; consolidarea materiei și formarea capacităților la nivel productiv și de transferuri în alte domenii);
  - activități ludice/jocuri didactice în cadrul zilelor de activități transdisciplinare;
  - jocuri în aer liber / în încăperi în cadrul programului cu zi prelungită;
  - activități ludice/jocuri în cadrul activităților extracurriculare.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. AKSHINA, A., AKSHINA, T., ZHARKOVA, T. *Trăsături psihologice și pedagogice ale jocurilor didactice*. M: Educație, 1990. 462 p.
2. BARBU, H.; POPESCU, E.; MATEIAȘ, A. *Pedagogie preșcolară. Manual pentru școlile normale*. București: Ed. Didactică și Pedagogică. 1997. 108 p.
3. BOCOȘ, M., FERENEZI, V., CHIȘ, M. *Didactica modernă*. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
4. CRISTEA, S. Jocul – o perspectivă pedagogică. În: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2010, nr. 2(60), pp. 53-56. ISSN 1810-6455.
5. *Curriculum pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. ISBN 978-9975-3258-0-6.
6. *Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar*. Chișinău: Lyceum, 2018. ISBN 978-9975-3263-8-4.
7. MARTINELLI, S. (coord.) *Intercultural learning. T-kit*. Strasbourg: Council of Europe publishing, 2003. 105 p. ISBN-10 973-0-04369-8 ISBN-13 978-973-0-04369-3.
8. URSU, L. Jocuri didactice matematice. Aplicații pentru studierea împărțirii cu rest în clasa a III-a. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2017, nr. 4(104), pp. 48-52. ISSN 1810-6455.

9. URSU, L.; CUTASEVICI, A. Transdisciplinaritatea în contextul curriculumului pentru învățământul primar. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*. 2019, nr. 1(113), pp. 5-11. ISSN 1810-6455.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ  
ФОРМИРОВАНИЯ ДИАЛОГОВОЙ РЕЧИ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**DESIGNING COMMUNICATIVE SITUATIONS IN THE PROCESS OF  
DIALOGUE SPEECH FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

*Татьяна Фомин, II цикл, 2 курс,  
Программа «Менеджмент и консультирование  
в начальном образовании»  
Науч. руководитель: Анжела Курачицки, др., конф.*

**CZU: 373.3.04**

**Rezumat**

Articolul discută despre importanța stăpânirii a vorbirii dialogice pentru copii din școală primară, precum și diferite tipuri de dialoguri care sunt folosite pentru a organiza activități educaționale în lecțiile de limba și literatura rusă. Dialogul ca metodă de schimb de opinii este utilizat în mod activ în predarea elevilor de școală primară. Un factor important în construirea dialogurilor sunt situațiile comunicative. Situațiile comunicative pot acționa ca un mijloc de gestionare a comunicării dialogice în clasă. Tehnologia de proiectare a situațiilor comunicative contribuie la dezvoltarea abilităților de vorbire orală și scrisă, extinde vocabularul. În proiectarea situațiilor de comunicare, este important să fie folosite diverse tehnici, care includ jocuri, descrieri și vizualizare. Aceste instrumente contribuie la formarea cu succes a vorbirii dialogice.

**Cuvinte-cheie:** dialog, tipuri de dialoguri, situație comunicativă, tipuri de situații comunicative, metode de proiectare a situațiilor comunicative.

**Abstract**

The article discusses the importance of the dialogue speech mastering of primary schoolchildren, as well as various types of dialogues that are used to organize educational activities in the lessons of the Russian language and literature. Dialogue as a method of exchanging opinions is actively used in teaching primary schoolchildren. An important factor in the construction of dialogues are communicative situations. They can act as a means of managing dialogical communication in the classroom. The technology of designing communicative situations contributes to the development of oral and written speech skills, expands vocabulary. In designing communicative situations, it is important to use various methods, which include games, descriptions and visualization. These tools contribute to the successful formation of dialogue speech.

**Key-words:** dialogue, types of dialogues, communicative situation, types of communicative situations, methods of designing communicative situations.

Успешность обучения детей в начальной школе во многом зависит от уровня овладения ими диалогической речи. Диалог представляет взаимодействие социально - речевого уровня, в котором принимают участие две стороны: говорящий и слушающий. В любой момент роли могут меняться.

Существуют различные виды диалогов.

1. Диалог–расспрос, предполагающий заинтересованное общение между собеседниками. Репликами диалога-расспроса являются преимущественно вопросы, которые подаются в логической последовательности и объединены рассмотрением одной конкретной проблемы. Часто используется в процессе интервьюирования.

2. Диалог-побуждение к действию, нацеливающий на обращение одного собеседника к другому с просьбой и ответную реакцию того, к кому направлена просьба, в виде согласия/несогласия выполнить определённые действия.

3. Диалог-обмен мнениями, помогающий каждому из собеседников высказать свою точку зрения, выслушать мнение партнёра, согласиться /не согласиться с его мнением, а также выразить эмоциональную оценку обсуждаемых событий.

4. Диалог этикетного характера, используемый в различных коммуникативных ситуациях с применением утвержденных речевых формул приветствия, прощания, благодарности, просьбы, вежливого отказа [1].

Каждый из указанных видов диалогов имеет место в организации учебной деятельности на уроках русского языка и литературы в начальной школе.

Диалог-расспрос используется в процессе ответов учащихся на вопросы учителя и носит название учебного диалога. С диалогом-побуждением ученик сталкивается при выполнении заданий и формулировании собственных вопросов учителю в случае недопонимания учебного материала. Диалог-обмен мнениями активно выстраивается при обсуждении художественных произведений. Указанные виды диалогов часто применяются в качестве примеров, упражнений на различение диалогов и монологов, а также при дополнении отдельных реплик диалога. Особое место с точки зрения курикулума [3] для начального образования имеют диалоги этикетного характера, которые связаны с коммуникативными ситуациями: в школе, на детской площадке, в семье, в транспорте и т.д.

По мнению Формановской А.В., «коммуникативная ситуация – это сложный комплекс внешних условий общения и внутренних состояний общающихся, представленных в речевом произведении, направляемом адресатом» [5, с.52].

В каждой коммуникативной ситуации выделяются коммуниканты (те субъекты, которые вступают в общение); раскрываются отношения взаимодействия коммуникантов (цель, время и место общения); текст (речевое сообщение – целостный текст, раскрывающий ситуацию общения); внеречевая деятельность коммуникантов (действия, сопровождающие реплики) и тех, кто пассивно участвует в общении;

Коммуникативные ситуации могут выступать в качестве средства управления диалогическим общением на уроке. В этой связи они должны обеспечить:

- участие коммуникантов в создаваемом диалоге, требующем решения речемыслительных задач;
- наличие темы коммуникативной ситуации для обсуждения в диалоге.
- Выделяют два вида коммуникативных ситуаций [4, с.39].
- Естественные, которые имеют естественные стимулы к речи и способствующие её развитию.
- Учебные, которые отличаются от естественных и представляют собой воображаемые ситуации, создающиеся целенаправленно в учебном процессе.

Существует следующая типология естественных ситуаций общения:

- 1) ежедневное личное взаимодействие с родственниками и друзьями;
- 2) взаимодействие, сопровождающее праздничные и культурные мероприятия (день рождения, в театре);
- 3) формальное взаимодействие (при выполнении совместных заданий);
- 4) групповое взаимодействие (при выполнении совместных заданий).

В методике обучения русскому языку в начальных классах значимая роль отводится учебным коммуникативным ситуациям.



Задача использования учебно-речевых ситуаций усматривается в том, чтобы предвосхитить естественные речевые ситуации и, таким образом, подготовить учеников к реальной речевой коммуникации, обеспечивая перенос речевых действий из условных упражнений в речевую практику.

Каждая коммуникативная ситуация представляет взаимодействие говорящих, которое возникает при решении поставленной речевой задачи. Ситуация изначально статична, но способна меняться вместе с речевыми действиями и репликами участников диалога. Коммуникативная ситуация выступает как основа отбора и организации речевого материала. В ряде ситуаций (например, этикетного характера) демонстрируется показ функционирования какого-то речевого образца.

Технология проектирования коммуникативных ситуаций, применяемая на уроках русского языка и литературы в начальной школе, способствует развитию сначала навыков устной, а затем и письменной речи, расширяет словарный запас и кругозор обучаемых. Само понятие «проектирование коммуникативных ситуаций» можно определить как создание комплекса условий, необходимых для возникновения проблемы и стимулирующих обучаемых на ее решение.

Спроектировать коммуникативные ситуации в учебном процессе можно через использование ряда приёмов [2].

Одним из таких приёмов является описание, при котором учитель полностью конкретизирует ситуацию, объясняя подробно место, время ситуации, адресата. Это позволяет ученику вообразить картину, говорящих и содержание диалога. (Например, учащимся предлагается представить себя пассажиром любого транспортного средства. Затем уточняются коммуниканты разговора, определяется содержание разговора в виде реплик).

Другой приём - применение наглядности - помогает на основе иллюстративного материала создать конкретную ситуацию общения. Поскольку изображение статично, то в диалог вступают ученики, задающие как можно больше вопросов по наглядному материалу, тому ученику, который демонстрирует наглядность. В этом случае диалог перерастает в полилог, служит ярким примером развития речевых действий на основе внимательного анализа коммуникативной ситуации. (Например, учащийся демонстрирует личное фото семьи на фоне природы, а учащиеся задают вопросы о времени и месте создания наглядности, об объектах, изображенных на фотографии. В данном случае диалог является односторонним, вопросы задают те, кто воспринимает фото, а отвечает на вопросы автор снимка).

Большое значение отводится игре, которая строится по теме коммуникативной ситуации. Игра позволяет актуализировать действия коммуникантов, вступающих в разговор по определённой теме, использовать изученные речевые формулы. (Например, ученику предлагается разыграть диалоги разговора по телефону с разными людьми, чтобы определить зависимость содержания реплик от того, кому они принадлежат – другу, родителям, учителю, незнакомым людям).

Не менее интересен приём, связанный с творческими действиями ученика на основе изучаемого художественного произведения, который также задаёт определённую коммуникативную ситуацию. (Например, при изучении любого художественного произведения ребёнку предлагается составить диалог между героями рассказа или дополнить диалог репликами. Предлагаемая творческая работа помогает через форму диалога передать характер героев и их отношение к окружающим).

Все указанные аспекты играют важную роль для построения диалоговой речи младших школьников, так как:

- тема определяет содержание диалога,
- приемы порождают речевое высказывание – реплики, которые должны появиться в будущем диалоге;
- структура демонстрирует этапность введения всех компонентов коммуникативной ситуации, готовящих к созданию диалога с учетом всех требований.

Таким образом, правильно спроектированные и осуществленные на уроках русского языка и литературы коммуникативные ситуации в полной мере способствуют формированию диалоговой речи младших школьников.

Развитие диалогической речи детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Возрастная категория детей выбрана неслучайно. Следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда одним из доминирующих факторов являются навыки общения. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

#### **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. *Виды диалога.* <https://studylib.ru/doc/413645/dialog-rasspros> (просмотрено 04.04.2022)
2. КУРАЧИЦКИ, А. Курс лекций *Передовые технологии в области преподавания дидактики русского языка в начальной школе, УЕ1. Лекция 1: Организация процессов восприятия и понимания младшими школьниками устных высказываний в различных коммуникативных ситуациях* /Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ, Факультет педагогических наук и информатики, Кафедра педагогики начального образования. <https://classroom.google.com/u/0/c/MzkwODE4NjQwODU4> (просмотрено 03.04.2022)
3. *Национальный curriculum Начальное образование.* М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд. Анжела Кутасевич и др.; нац. эксперты – коорд. Людмила Урсу и др. Кишинэу: Liceum, 2018. 268 с. ISBN 978-9975-3263-1-5
4. *Русский язык и культура речи: Учеб. пособие.* Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. М., 2013. 160с. ISBN978-5-16-002303-8
5. ФОРМАНОВСКАЯ, А.В. *Культура общения и речевой этикет.* М., 2002. 254 с. ISBN 5-7974-0051-0.

# РАБОТА НАД ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## THE WORK ON THE TEXT IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN PRIMARY SCHOOL

*Наталья Малай, II цикл, 2 курс,  
Программа «Менеджмент и консультирование в  
начальном образовании»  
Науч. руководитель: Анжела Курачицки, др., конф.*

**CZU: 373.3:811.161**

### **Rezumat**

La etapa actuală, un șir de documente normative ale Republicii Moldova pun accentul pe integrarea disciplinelor școlare la limba și literatura rusă. O sarcină importantă a profesorului la orele de limba rusă din școala primară este să creeze condiții favorabile în lucrul la conținutul textului, analiza și asimilarea celor citite, folosind diverse forme, metode și tipuri de lucru. Sistemul de sarcini elaborat de profesor pentru fiecare etapă (pre-textuală, textuală și post-textuală) se reduce la o hartă a textului, ceea ce face posibilă sistematizarea unei varietăți de sarcini de vorbire la proiectarea unei lecții de limba și literatura rusă. Sarcinile de vorbire în fiecare dintre etape pot fi reproductive, productive și creative. Toate sarcinile de vorbire pot fi generalizate pentru a crea o acumulare de sarcini care sunt recomandate pentru a fi utilizate în timpul lucrării la orice text. Folosirea diferitelor tipuri de lucrări cu textul în procesul de învățare este scopul principal, iar realizarea cu succes a acestui scop este posibilă cu curriculumul actualizat al modelului educațional — învățarea integrată.

Locul central în activitățile organizate în lecțiile de limbă și literatură rusă îl ocupă lucrul cu texte literare, care creează un context de vorbire și ajută la asimilarea conceptelor lingvistice studiate.

**Cuvinte-cheie:** Integrarea disciplinelor școlare, lucrul cu textul, sarcini de vorbire, harta textului.

### **Abstract**

At the present stage, a number of normative documents of the Republic of Moldova emphasize the integration of academic disciplines of the Russian language and literature. An important task of the teacher in the Russian language classes in primary school is to create favorable conditions for working on the content of the text, analysis and assimilation of the content read, using various teaching methods and techniques. The system of tasks developed by the teacher for each stage (pre-reading, while-reading, post-reading) is reduced to a speech map of the text, which makes it possible to systematize a variety of speech tasks when designing a lesson of the Russian language and literature. Speech tasks at each stage can be of a reproductive, productive and creative nature. All speech tasks can be summarized in order to create a card file of tasks that are recommended to be used when working on any text. The use of various types of work on the text in the learning process is the main goal, and the successful achievement of this goal is possible with the actualized curriculum of the educational model - integrated learning. The central place in the organized activities in the lessons of the Russian language and literature is occupied by the work with literary texts, which creates a speech context and helps to assimilate the studied linguistic concepts.

**Key-words:** Integration of academic disciplines, work on the text, speech tasks, speech map of the text.

На современном этапе в ряде нормативных документов Республики Молдова [2, с. 93-94] ставится акцент на интеграцию учебных дисциплин русского языка и литературы, которая меняет вектор проектирования и организации урока. Основу построения урока составляет работа над текстом.

Важная задача учителя на уроках русского языка в начальной школе - создать благоприятные условия для работы над содержанием текста, разбором и усвоением прочитанного с использованием разнообразных форм, методов и видов работы.

Работа с текстом на уроках русского языка является главной и эффективной формой развития творческого потенциала учащихся, пополнения их словарного запаса, улучшения речевого общения, формирования навыков орфографической зоркости [1, с. 16].

Согласно требованиям Куррикулума для начального образования [4, с.10-12] и методическим положениям ряда научных исследований [5, 6, 7 ], работа над текстом строится на трёх этапах:

1. **Предтекстовый этап**, готовящий учащихся к восприятию художественного произведения.

2. **Притекстовый этап**, нацеленный на чтение предложенного текста с уточнением значения ряда слов через контекст художественного произведения.

3. **Послетекстовый этап**, указывающий на проведение ряда заданий, подвергающих анализу прочитанное.

Систему заданий, разрабатываемых учителем для каждого этапа, сводят в **речевую карту текста** (термин, введенный в методику Курачицки А.), [3] позволяющую систематизировать разнообразные речевые задания при проектировании урока русского языка и литературы.

Речевые задания на каждом из названных этапов могут быть репродуктивного, продуктивного и творческого характера. Все речевые задания, используемые на указанных этапах, можно обобщить с целью создания картотеки заданий, которые рекомендуется использовать при работе над любым текстом [3, с.7].

Речевая карта текста улучшает понимание текста, способствует развитию учащихся, обогащает и активизирует их словарный запас. После активной работы над текстом учащиеся легче формулируют свои мысли, высказывают и аргументируют своё мнение.

Основная цель предтекстовых заданий в создаваемых учителем речевых картах текста – сформировать у учащихся устойчивый интерес к чтению и пониманию текста. На этом этапе работы над текстом проводятся различные речевые задания.

Учитель знакомит учеников с биографией автора в виде краткого сообщения или рассказывает по плану о жизни и его творчестве так, чтобы активизировать внимание учащихся. В этой работе дети отвечают на вопросы и делятся тем, что их заинтересовало в полученной информации. Можно подготовить несколько ярких эпизодов из жизни автора, которые привлекут внимание школьников и при дальнейшем изучении текстов данного автора, позволят вспомнить указанные факты. Также на последующих уроках по текстам выделенного автора, можно провести викторину по плану об этапах его жизни, что актуализирует полученные ранее сведения.

Предположения, прогнозирование – это один из аспектов предвидения информации, которая еще не была получена в процессе чтения. Иллюстрации, фотографии, название текста, сама организация текста создают основу для раскрытия содержания текста, снятия трудностей ещё до его прочтения.

На предтекстовом этапе работы над текстом учащиеся знакомятся с лексическим значением незнакомых слов, зрительно воспринимают образ слова, что в дальнейшем влияет на правильность их написания в создаваемых высказываниях в письменной форме. Систему заданий данного этапа работы над текстом можно охарактеризовать как подготовительные.

Притекстовая работа осуществляется непосредственно в процессе чтения текста. Составляемая учителем речевая карта актуализирует небольшое число речевых заданий. Чтобы организованная работа была продуктивной, необходимо получить целостное восприятие текста. Важно настроиться на активное восприятие текста, который читает учитель; или осуществить комментированное совместное чтение текста учителя с учениками для привлечения внимания к слову; или предугадать дальнейшее развитие сюжета для установления совпадений собственных домыслов с замыслом автора.

Третий этап работы над текстом предлагает послетекстовые задания, стимулирующие речевую активность учащихся, желание вступить в беседу и высказать своё мнение. Речевая карта текста может включать многообразные задания для установленного этапа.

Ведущей работой является организация речевого общения учителя с учениками через постановку вопросов к тексту. Ответы на поставленные вопросы могут звучать как самостоятельно оформленные устные монологические высказывания, а также путем выборочного чтения нужной информации в тексте. Грамотно организованная работа по анализу содержания текста способствует выделению микротем текста для составления плана и качественной подготовке к различным видам пересказа: подробному, выборочному, краткому.

На этом этапе уделяется внимание работе над образами: организуется наблюдение над языком и художественными особенностями текста. В большей степени это передача и перенос мыслей автора, основная идея которого заключается в эстетическом и эмоциональном воздействии на читателя. Автор стремится вызвать у читателя определенные чувства, эмоции, ассоциации, и с этой целью обращает внимание на различные изобразительные и выразительные средства языка. Среди предлагаемых заданий во внимание принимается сравнение форм, созданных после прочтения текста, с художественными или музыкальными образами, которые были использованы до первичного чтения.

Большое внимание на послетекстовом этапе обращается на личный опыт и потенциал ребенка, читающего текст. Сопоставляются личные представления с текстовой информацией, учащиеся пытаются проанализировать поступки героев, представив себя на их месте. Актуализуется детский опыт в подобной ситуации, высказываются мнения о совершенных действиях героев, дается элементарная личная оценка происходящего.

В качестве послетекстовых заданий учащиеся могут выполнять упражнения, направленные на развитие творческих способностей: придумать другое продолжение текста, составить рассказ от имени одного из персонажей истории, разыграть придуманный диалог героев, дать характеристику героям с опорой на текст.

Творческие задания на этом этапе работы с текстом проводятся с учётом художественной задачи текста, особенностями класса и учебными задачами. Такая система заданий позволяет оценивать высказывания героев в тексте, объяснять причины, составлять рассказы, описания; обмениваться мнениями по прочитанному, объяснять речевое поведение в воображаемой ситуации. Если такую работу проводить в системе на каждом уроке, если рассредоточить действия по отдельным приёмам/заданиям над текстом, то уровень восприятия текста повысится.

Таким образом, использование разнообразных видов работы над текстом в процессе обучения является основной целью, и успешное достижение данной цели возможно при актуализированной куррикулумом учебной модели — интегрированном обучении.

Центральное место в организуемой деятельности на уроках русского языка и литературы занимает именно работа с художественными текстами, которая создаёт речевой контекст и помогает усвоить изучаемые языковые понятия.

Таким образом, на основании вышесказанного, мы пришли к выводу, что основное место в развитии связной речи младших школьников занимает работа над текстом. Такая работа позволяет учащимся справиться с трудностями и не потерять интерес к содержанию произведения. А самое главное, помогает на каждом уроке совершать открытия, получать удовольствие от чтения, от исследовательского процесса, творчески себя реализовывать. Чтение становится для ученика увлекательным процессом, и даёт возможность осознать, что умения и навыки, приобретённые на уроках русского языка и литературы, можно использовать при изучении других учебных дисциплин, а самое главное, в жизни.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. ВОЮШИНА, М.П. *Анализ художественного произведения*. Начальная школа, 2012, №5, с.16-20. ISSN 0027-7371.
2. *Гид по внедрению куррикулума для начального образования* /Анжела Курачицки, Тамара Демченко и др.; нац. коорд. Анжела Кутасевич и др.; нац. эксперты – коорд. Людмила Урсу и др.; М-во образ. культуры и исслед. Респ. Молдова /Кишинэу: Liceum, 2018. 312 с. ISBN 978-9975-3285-3-1.
3. КУРАЧИЦКИ А. Курс лекций *Передовые технологии в области преподавания дидактики русского языка в начальной школе, УЕЗ.Лекция 2: Структура работы над художественным текстом. Система речевых заданий над текстом. Содержание речевой карты текста* /Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ, Факультет педагогических наук и информатики, Кафедра педагогики начального образования. <https://classroom.google.com/u/0/c/MzkwODE4NjQwODU4> (просмотрено 03.04.2022).
4. *Национальный куррикулум Начальное образование/* М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд. Анжела Кутасевич и др.; нац. эксперты – коорд. Людмила Урсу и др. Кишинэу: Liceum, 2018. 268 с. ISBN 978-9975-3263-1-5.
5. ПОТАПОВА, С. *Эффективные стратегии работы с текстом на уроке в школе*. <https://www.eduneo.ru/effektivnye-strategii-raboty-s-tekstom-na-uroke-v-shkole/> (просмотрено 02.04.2022).
6. ЦАРЕГОРОДЦЕВА, Е. *Этапы работы над текстом*. <https://znanio.ru/media/leksiya-etapy-raboty-nad-tekstom-2673681> (просмотрено 05.04.2022).
7. *Этапы работы с текстом*. [https://studme.org/167159/pedagogika/etapy\\_raboty\\_tekstom](https://studme.org/167159/pedagogika/etapy_raboty_tekstom) (просмотрено 05.04.2022).

## СТРАТЕГИИ КОММУНИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРА С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ В УПРАВЛЕНИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ

### COMMUNICATION STRATEGIES OF THE MANAGER WITH THE TEACHING STAFF IN THE MANAGEMENT OF PRIMARY SCHOOL

*Алексей Сорбалэ, II цикл, I курс,  
Программа «Менеджмент и консультирование в  
начальном образовании»  
Науч. руководитель: Анжела Курачицки, др., конф.*

**CZU: 373.3.07:005**

#### Rezumat

Articolul dat consideră strategiile de comunicare ale managerului cu cadrele didactice în managementul învățământului primar. Prin dezvăluirea conceptului de „comunicare” și enumerarea principalelor funcții ale unui manager se evidențiază importanța comunicării în activitatea sa managerială. Sunt prezentate o serie de bariere care provoacă dificultăți de comunicare între un manager și angajații unei instituții de învățământ. Stilurile manageriale sunt prezentate sub forma unei grile manageriale Blake-Mouton, iar unul dintre modelele de comunicare este prezentat sub forma „Formulei lui Lasswell”. Comunicarea strategică este prezentată ca un tip special de comportament comunicativ care permite atingerea obiectivelor comunicării în cel mai eficient mod și luarea în considerare a anumitor probleme care apar în fața managerului în obținerea unor rezultate eficiente, a căror discuție se realizează la anumite niveluri. Câteva strategii de comunicare sunt prezentate în articol ca exemplu.

**Cuvinte-cheie:** strategii de comunicare, manager, funcțiile managerului, bariere de comunicare, stiluri manageriale, modele de comunicare.

### Abstract

The article reviews the communication strategies of the manager with the teaching staff in the management of primary school. Through the disclosure of the concept of "communication" and the enumeration of the main functions of a manager, the significance of communication in his/her managerial activity is highlighted. The article discusses a number of barriers that cause difficulties in the communication of a manager with the teaching staff of an educational institution. Leadership styles are presented in the form of the Blake-Mawton managerial grid, and one of the communication models is presented in the form of "The Lasswell formula". Strategic communication is shown as a special type of communicative behavior, which allows to achieve the goals of communication in the most effective way, to consider certain problems facing the manager in achieving effective results, the discussion of which is achieved at certain levels. Some communication strategies are presented in the article as an example.

**Key-words:** communication strategy, manager, managerial functions, communication barriers, leadership styles, communication models.

Существенное значение в управленческой деятельности менеджера играет эффективное использование коммуникативных возможностей. Успешные коммуникации позволяют повысить результативность работы всех звеньев начальной школы, а также достигнуть поставленных целей управления.

По словам Бакирова Г.Х.: «Коммуникация – это общение, в процессе которого происходит обмен информацией, мыслями и эмоциями между двумя и более людьми с помощью букв, символов или сообщений для оказания воздействия на участников коммуникации» [2, с. 5].

Обмен информацией является важнейшим аспектом деятельности менеджеров всех уровней. Согласно исследованиям, руководители затрачивают на коммуникации 50-90% рабочего времени. Исходя из этого, эффективность работы менеджера в высокой степени зависит от эффективности его коммуникаций и навыков общения: умения проводить беседу, консультацию, вести собрания, переговоры, совещания, работать с документами. Следует учитывать, что в своей коммуникации менеджер исполняет не только роли межличностного общения и информационные роли, но и роли, которые связаны с принятием решений.

Значение коммуникации, а также её роль в управлении начальной школой раскрываются в осуществляемых функциях менеджера. Основными функциями являются:

- **информативная** – передача необходимой информации, связанной с процессом управления;
- **мотивационная** – побуждение сотрудников к применению новейших методов, форм, приёмов в работе с детьми;
- **контрольная** – отслеживание поведенческой составляющей работников;
- **экспрессивная** – способствование эмоциональному выражению чувств, отношения к происходящему, удовлетворению социальных потребностей. [3, с. 5]

Следовательно, коммуникации отражают не только процесс передачи информации, но и её восприятие, понимание и усвоение, что, в конечном счёте, формирует модели коммуникативного поведения.

Стоит отметить, что в процессе коммуникации существуют барьеры, которые искажают смысл и приводят к потере информации, что, в свою очередь, приводит к снижению эффективности общения. Для того, чтобы общение было эффективным умелый руководитель должен знать о том, какие бывают барьеры в общении и уметь их преодолевать.

Из наиболее распространённых барьеров, препятствующих общению, можно выделить:

- **смысловые барьеры** (проблемы в понимании смысла отправляемого сообщения);
- **мотивационные барьеры** (когда цели взаимодействующих людей не совпадают);

- **барьер темперамента** (возникает в случае общения двух людей с разными типами нервной системы);
- **моральный барьер** (различия между людьми в усвоенных ими социальных нормах и ограничениях);
- **интеллектуальный барьер** (различия в уровне интеллекта);
- **барьер характера** (диаметрально противоположные характеры двух коммуникантов);
- **барьер манеры общения** (разные манеры в общении);
- **эмоциональный барьер** (различия в эмоциональных состояниях);
- **несогласованность между речью и невербальной коммуникацией;**
- **барьер речи** (при общении допускаются речевые ошибки);
- **барьеры физической среды** (возникает из-за несоответствия места общения, его характеру и задачам);
- **барьеры композиции физического пространства** (возникает из-за неправильного выбора расстояния между партнёрами при общении).

Исходя из этого, понятия общения и взаимодействия в процессе управления начальной школой тесно переплетены и оказывают серьёзное влияние на эффективность работы отдельного работника или педагогического коллектива в целом. Как правило, в процессе коммуникации ставится цель: добиться от людей необходимого поведения. Поэтому содержание взаимодействия и делового общения включает в себя определённые способы воздействия: убеждение, внушение, заражение, подражание, принуждение, конфронтацию [3, с. 5]. Данные способы воздействия реализуются в использовании определённых коммуникативных стратегий.

Стратегии коммуникации рассматриваются как возможно осознаваемые планы решения того, что для индивида составляет проблемы при достижении коммуникативной цели.

Стратегия в рамках речевой коммуникации менеджера в управлении начальной школы представляет собой понимание ситуации в целом, установление направления дальнейшего развития коммуникаций, организацию воздействия в интересах достижения цели общения с учителями начальных классов.

Выбрать подходящую стратегию – значит определить наиболее действенный путь к цели с учётом всей имеющейся в распоряжении управляющего информации. Стратегии являются гибкими, локально управляемыми, так как они могут конкурировать между собой. На гибкость стратегий воздействует и то, что говорящий на разных этапах определяет приоритет той или иной цели, т.е. может осуществить коррекцию речевых действий. При анализе речевых тактик учитывается коммуникативный контекст, в частности социальные и психологические нюансы общения.

В процессе реализации коммуникативной стратегии должны решаться следующие задачи: установление контакта между менеджером и сотрудниками педагогического коллектива, привлечение внимания к факту или какому-либо явлению, мотивирование на дальнейшее взаимодействие.

Успешное решение главной коммуникативной задачи в значительной степени обусловлено решением частных задач коммуникативной стратегии. В ходе разговора собеседники применяют различные тактики. Динамика речевых тактик обеспечивает гибкость речевой стратегии.

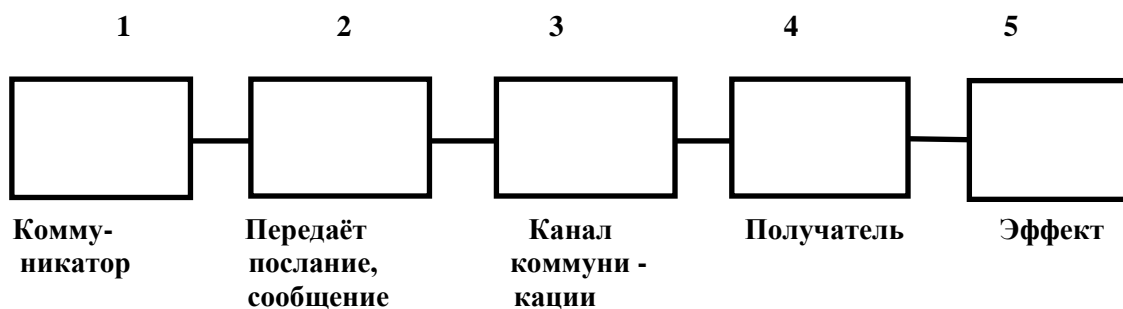


Стратегическое поведение менеджера базируется на стилях руководства. Из всего многообразия стилей можно выделить управленческую решётку Блейка – Моутона (рис. 1) [4, с. 5]. В этой теории описываются пять стилей руководства. Они базируются на заботе о людях и заботе о производстве/задачах. Интерпретируя данную классификацию стилей для начальной школы, следует отметить, что наивысшим уровнем управления, согласно этой теории, является **стиль «9,9»**, при котором выполнение работы обеспечивается совместными усилиями всего педагогического коллектива начального звена, развита система поощрения, высока производительность труда. При таком руководителе высокого уровня достигают как работа всей методической комиссии учителей начальных классов, так и индивидуальные достижения. **Стиль «1,1»** предполагает, что менеджером прилагается минимум усилий для налаживания эффективного образовательного процесса и заботах о педагогических кадрах. При указанном стиле начальная школа работает несистемно, без четких делегированных полномочий со стороны менеджера начального звена. Руководители со **стилем «1,9»** уделяют максимум внимания к нуждам своих сотрудников, и, как следствие, в коллективе царит дружная атмосфера и размеренный темп работы. Такой руководитель со временем теряет авторитет у учителей, педагогический коллектив не видит перспектив роста. **Стиль «5,5»** демонстрирует баланс заботы о людях и педагогической деятельностью. Данный стиль менеджера начальной школы является оптимальным. **Стиль «9,1»**, не смотря на эффективность работы педагогических кадров начальной школы, является результатом жёсткого управления и ущемления их прав. Постоянное стрессовое состояние учителя из-за большого числа требований к результатам труда негативно влияет на процесс взаимодействия менеджера и учителя начальных классов, снижает уровень физического и психического здоровья подчинённых.



**Рис. 1. Управленческая решётка Блейка–Моутона**

Исходя из стиля руководства, в управлении начальной школой, менеджер может придерживаться различных моделей коммуникации. К примеру, модель коммуникации «Формула Лассуэлла» (Рис. 2) указывает на путь, по которому следует менеджер для достижения цели в процессе коммуникации, но, в свою очередь, исключает обратную связь. Для получения обратной связи от подчинённого существуют множество других моделей коммуникации, которые менеджер может использовать в процессе общения.



**Рис. 2. Модель коммуникации «Формула Лассуэлла» [1, с. 5]**

Следует учитывать, что положительный эффект от общения с педагогическим коллективом не строится только лишь на стилях руководства и моделях коммуникации. Для того, чтобы разработать эффективную стратегию и тактику взаимодействия с подчинёнными, коллегами, начальством менеджеру необходимо знать к какому типу они относятся, а также принимать во внимание рычаги воздействия на них.

Наиболее частые коммуникативные стратегии, применяемые менеджером начального звена в общении с педагогическим коллективом:

- **стратегия презентации** (представление кого-либо в привлекательном виде для достижения образовательных целей в процессе управления);
- **стратегия побуждения** (призыв к действию, к принятию определенной точки зрения, убеждение сотрудника педагогического коллектива поступить выгодным для образовательного учреждения образом);
- **стратегия кооперации** (апелляция к идеям и ценностям сотрудника с целью использования его в собственных интересах);
- **стратегия обещания** (обязательство менеджера исполнить волю сотрудника после выполнения им каких-либо условий, значимых для образовательного процесса);
- **стратегия предупреждения** (предостережение сотрудника от выполнения каких-либо действий, которые потенциально могут нанести вред его репутации или текущему положению дел в образовательном учреждении).

Обобщая вышеизложенное, следует отметить: стратегия предполагает ряд действий в работе с педагогическим коллективом, которые направлены на достижение поставленных целей. Различные стратегии коммуникации менеджера в управлении учебным заведением побуждают делать то, что необходимо для учебного заведения в целом, и для начальной школы, в частности.

#### **БИБЛИОГРАФИЯ**

1. БАКИРОВА, Г. Х. *Психология эффективного стратегического управления персоналом*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 334 с. ISBN 978-5-238-01437-1.
2. БАКИРОВА, Г. Х. *Тренинг управления персоналом*. СПб.: Речь, 2004, 81 с. ISBN 5-9268-0251-2.
3. ГОРЕЛОВА, А.В. Стратегическое поведение в деловой коммуникации менеджеров. В: *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки, 2012, т.9, №2, с. 58-64. ISSN 1991-8569.
4. ТУТОВА, О. Н. *Проблема лидерства в менеджменте*. Ростов-на-Дону, 2004. [https://studopedia.ru/7\\_24084\\_upravlencheskaya-reshetka-r-bleyka-i-d-moutona.html](https://studopedia.ru/7_24084_upravlencheskaya-reshetka-r-bleyka-i-d-moutona.html) (просмотрено 03.04.2022).

## VALORIFICAREA CREAȚILOR LITERARE ÎN FAMILIARIZAREA PREȘCOLARILOR CU NATURA

### VALORIFICATION OF LITERARY CREATIONS IN THE FAMILIARIZATION OF PRESCHOOLERS WITH NATURE

*Victoria Buzatu, studentă anul IV,  
Programul de studii: „Pedagogie preșcolară”  
Coordonator: Stela Gînju, doctor, conferențiar universitar*

**CZU:373.2.033**

#### **Abstract**

In this article, the authors describe the effectiveness of literary creations in the familiarization of preschoolers with nature. The authors have selected various literary works, recommended by the Curriculum for Early Education, which can be used to familiarize preschoolers with nature. In the empirical study, by applying worksheets, researchers show that the level of knowledge of preschoolers with nature is average, proposing methodological aspects of capitalizing on literary creations to increase the familiarity of preschoolers with nature, using poetry, stories and combining them with other methods.

**Key-words:** young children; familiarization with nature; literary creations

Omul trebuie format cât mai de timpuriu în spiritul respectului față de mediu . De aceea, cu toții suntem responsabili să construim un mediu educațional care să motiveze copilul în procesul de protejare a naturii. Sentimentele și atitudinile dominante ale copiilor față de natură trebuie să fie de respect și de grijă , având în permanență convingerea că oamenii fac parte din natură și nu sunt nicidecum ființe plasate în exteriorul ei și supraordonate acesteia.

Cercetările contemporane atestă faptul că familiarizarea copiilor cu natura este un proces complex, de durată îndelungată. Finalități clare și concrete pot fi atinse peste ani buni și de aceea este important ca acest proces de familiarizare cu natura să înceapă anume din perioada timpurie și să fie continuă . Studiile confirmă că copiii mici au o atitudine pozitivă față de mediul înconjurător, aceasta schimbându-se pe măsură ce cresc , datorită influenței exercitate de societate , de tehnologiile moderne și modului de consum al vieții moderne. [4]

Vârsta timpurie este vârsta la care începe formarea viitorului cetățean al planetei din toate punctele de vedere, iar particularitățile de vârstă permit mai ușor trezirea în copii a sentimentelor și atitudinilor pozitive față de natură , precum și formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice și implicit a unui comportament adecvat. Curiozitatea, dorința de a imita adultul, răspunsul emoțional puternic sunt câteva dintre caracteristicile vârstei preșcolare care facilitează procesul de familiarizare a preșcolarilor cu natura.

Curriculumul pentru educația timpurie din Republica Moldova, ediția 2019 [3], indică posibilitatea realizării procesului familiarizării preșcolarilor cu natura integrat prin diverse domenii de activitate. Dar, în preponderență, familiarizarea preșcolarilor cu natura are loc prin domeniul de activitate: Științe și Tehnologii, dimensiunea Educația pentru mediu.

O oportunitate în familiarizarea preșcolarilor cu natura este valorificarea diverselor modalități: metode, mijloace didactice etc. Mai puțin utilizate, dar eficiente sunt utilizarea creațiilor literare în familiarizarea preșcolarilor cu natura. Literatura pentru copii, constituind parte componentă a literaturii unui popor, include în sine diverse creații, anume pentru copii, care sunt accesibile prin simplitate, tematica clară etc.

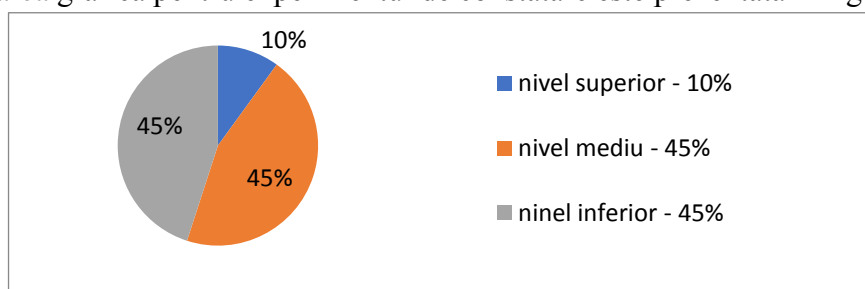
Tematica literaturii pentru copii e diversă, dar natura este prezentă oriunde, în oricare tip de creație literară.

După cum menționează Constantin Parfene, „literatura aduce o contribuție substanțială la educarea multilaterală a copiilor”, și anume „prin intermediul diferitelor texte literare – are loc sensibilizarea inimilor și, implicit, conștiinței copiilor, strecurându-le cunoștințe, idei, sentimente, atitudini” [1, p. 21].

Studiul empiric s-a desfășurat în perioada noiembrie-decembrie 2021, cu grupa de copii de 5-6 ani a instituției de educație timpurie ”Albinița”, s. Dănceni, r-nul Ialoveni.

La experimentul de constatare au participat 20 de copii din grupa mare. Scopul experimentului de constatare a fost de a diagnostica nivelul cunoașterii naturii de către copii. Pentru aceasta am selectat fișe de lucru, aplicând metoda testarea. Fișele au fost selectate în baza unităților de competență din Curriculumul educației timpurii, 2019, domeniul de activitate Educația pentru mediu. Copiii au fost apreciați cu descriptorii Realizat; În curs de realizare; Nerealizat, recomandate de Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 – 7 ani), 2019. [5]

Pentru a putea clasifica copiii pe nivele de performanță am executat corelarea dintre descriptorii și punctaj: 2 p.- Realizat; 1 punct - În curs de realizare; 0 p. -Nerealizat. Din 20 de copii (100%), doar 2 copii (10%) au acumulat de la 10 la 7 puncte și au fost plasați la nivel superior. La nivel mediu au fost plasați 9 copii (45%) din cei 20 și la nivel inferior au fost plasați tot 9 copii (45%). Reprezentarea grafică pentru experimentul de constatare este prezentată în figura 1.



**Figura 1. Nivelul de cunoaștere a naturii de către copii**

Familiarizarea preșcolărilor cu natura se realizează eficient prin intermediul literaturii artistice și diferitor creații literare, aplicând metodele relatarea educatorului sau lectura operelor literare despre natură.

Lectura operelor literare despre natură este folosită de educator, în primul rând în scopuri educative. Recomandăm, ca în procesul selectării operelor literare pentru copii, să se atragă atenția la corectitudinea informației; creația literară trebuie să fie interesantă, captivantă, și emotivă. La fel, lectura creațiilor literare poate fi combinată cu alte metode: demonstrarea tablourilor, realizarea jocurilor didactice, executarea observărilor, modelărilor experiențelor. ș.a. Astfel, ascultarea creațiilor literare nu va fi una pasivă, ci va crea premise pentru o variată activitate mintală, ceea ce va asigura interesul copiilor pe parcursul întregii activități.

Curriculumul educației timpurii recomandă un șir de creații literare [3]. Mai jos (Tabelul 1) prezentăm exemple de aceste creații, care pot fi valorificate în familiarizarea preșcolărilor cu natura:

**Tabel 1. Creații literare despre natură corelate cu perioada de vârstă**

1,5-3 ani	3-5 ani	5-7 ani
<b>Poezii</b> de Iu. Filip „Cine și cum strigă”, „În curtea de păsări”, „Gădilici”, „Car-car”, „Cine ce vrea” „Gâștele” „Căluțul”, „Cățeluș cu părul creț” – <b>creație populară</b> ,	<b>Poezii</b> „Mărul” de V. Rusnac, „Pisicuță, pis-pis-pis” – creație populară, „O broscuță” de L. Lari, „Nourășul” de L. Butnaru, „Liliacul” de C. Dragomir, „Melcul” – creație	<b>Poezii:</b> „Care-i anotimpul?” de An. Ciocanu, „Vine iarna” de L. Deleanu, „Ghiocelul” de M. Garaz, „Curcubeul”, „Biografia verii” de A. Blandiana, „Săptămâna florilor” de E.

<p>„Apușoară, apușoară” – creație populară, „Păsărică, păsărea” de Iu. Filip, „Vine capra de la piață” de C. Dragomir, „Iepurașul”;</p> <p><b>Povestiri:</b> „Toamna” de Sp. Vangheli,</p> <p><b>Povești:</b> „Gogoașa” (text adaptat), „Ridichea” (text adaptat), „Găinușa porumbacă”, „Foișorul”</p>	<p>popular, „Cucul și cocoșul” de Gr. Vieru etc.;</p> <p><b>Povestiri</b> „Pâine de la iepure” de P. Darie etc.;</p> <p><b>Povești:</b> „Vulpea și racul” – creație populară rusească, „De ce ursul n-are coadă” – creație populară românească, „Ridichea”, „Foișorul” etc.;</p> <p><b>Legende:</b> „Legenda omului de zăpadă”, „Legenda primăverii”</p>	<p>Dragoș, „Cățelușul Șchiop” (fragment) de E. Farago</p> <p>„Paparuda” – creație populară,</p> <p><b>Povești:</b> „Motanul, cucușul și vulpea” – poveste populară rusească, „Spicușorul”, „Fata ciobanului cea înțeleaptă”, „Vulpea, motanul și cocoșul”, „Fata moșului cea cuminte” de P. Ispirescu etc</p>
--	--	---

În continuare, vom descrie diverse aspecte metodologice de valorificare a creațiilor literare în familiarizarea copiilor cu natura.

**Tema zilei:** Văcuța

**Perioada de vârstă:** 1,5-3 ani

**Unități de competențe formate din cadrul dimensiunii Educație pentru mediu:**

- 1.4 Recunoașterea și descrierea a 2-3 animale/plante.
- 2.1. Recunoașterea obiectelor, fenomenelor, ființelor în baza observărilor
- 3.3. Manifestarea atitudinii pozitive față de plante, animale.

**Obiective operaționale:**

*La finele activității, copilul va fi capabil să:*

- O 1. Să recunoască văcuța din imagini
- O2. Să numească părțile corpului văcuței în baza poeziei ascultate
- O3. Să descrie importanța văcuței, manifestând curiozitate și interes

**Momentul zilei:** Activitatea integrată

**Etapa activității:** Realizarea sensului

**Forma de activitate a copiilor:** frontal

**Creația literară valorificată:** poezia ”Văcuța”, de Gr. Vieru [7]

**Strategii didactice:** lectura operelor literare despre natură; convorbirea; demonstrarea, modelarea, simularea.

**Aspecte metodologice:**

Captarea atenției se începe cu citirea poeziei ”Văcuța”, de Gr. Vieru:

Are coarne cumincioare  
Și copite liniștite.  
Ce mănâncă? Iarbă-adâncă!  
Ce ne-aduce? Lapte dulce!

Copiii sunt solicitați să ghicească despre cine se vorbește în această poezie. După ce copiii spun răspunsul, educatoarea le prezintă imaginea văcuței. Se discută despre importanța văcuței, ce ne dă ea; inde trăiește văcuța, ce mănâncă. În baza poeziei, educatoarea le prezintă copiilor părțile componente ale corpului văcuței: coarne; copite. Apoi li se prezintă capul, membrele. Copiii observă culoarea văcuței. Pentru a consolida informația despre văcuță, copiii au realizat aplicații, au simulat mulgerea văcuței.

**Tema zilei:** Ciocănitarea

**Perioada de vârstă:** 3-5 ani

**Unități de competențe formate din cadrul dimensiunii Educație pentru mediu:**

- 1.4. Identificarea diversității plantelor, animalelor, în raport cu mediul lor de trai.
- 1.5. Distingerea părților componente ale plantelor/ animalelor

**Obiective operaționale:**

*La finele activității, copilul va fi capabil să:*

1. Să recunoască ciocănitoarea în baza poeziei și pe imagini
2. Să numească părțile componente ale ciocănitoarei
3. Să descrie importanța ciocănitoarei în baza poeziei

**Momentul zilei:** Activitatea integrată

**Etapa activității:**

- Realizarea sensului
- Reflecție

**Forma de activitate a copiilor:** frontal; în grup

**Creația literară valorificată:** poezia *Ciocănitoarea* Emilia Plugaru [6]

**Strategii didactice:** lectura operelor literare; demonstrarea; observarea

**Aspecte metodologice:**

Copiii ascultă poezia *Ciocănitoarea*, recunoscând -o pe imagini. Se realizează o convorbire, în baza poeziei. Copiii determină că medicul despre care se vorbește în poezie de fapt este o pasăre - ciocănitoare. Află care este stejarul; cum este forma ciocului la ciocănitoare, etc. În baza imaginii, copiii observă structura ciocănitoarei: cap, trunchi, membre. Copii vor juca jocul "Hrănește ciocănitoarea", extrăgând "viermișorii colorați" magnetici cu ciocul ciocănitoarei. Copiii vor numi culorile viermișorilor și le vor număra.

**Tema zilei:** Pupăza

**Perioada de vârstă:** 5-7 ani

**Unități de competențe formate din cadrul dimensiunii Educație pentru mediu:**

- 1.4. Identificarea și descrierea plantelor și animalelor (insecte, pești, amfibii, păsări, mamifere) și a părților componente ale acestora.
- 1.5. Explicarea relațiilor dintre plante, animale și mediile lor de viață.

**Obiective operaționale:**

*La finele activității, copilul va fi capabil să:*

4. Să recunoască pupăza în baza povestirii și pe imagini
5. Să numească părțile componente ale păsării pupăza

**Momentul zilei:** Activități recreative; Activitatea integrată

**Etapa activității:**

- Realizarea sensului

**Forma de activitate a copiilor:** frontal

**Creația literară valorificată:** „Amintiri din copilărie” de Ion Creangă „Pupăza din tei” [2].

**Strategii didactice:** lectura operelor literare; demonstrarea; observarea; mesajul zilei

**Aspecte metodologice:**

În cadrul activităților recreative, în grup mare va fi citită povestirea din amintirile din copilărie a lui Ion Creangă "Pupăza din tei". În ziua a doua, copiii au trecut tema "Pupăza".

La etapa "Realizarea sensului", copiii au completat Mesajul zilei, care se baza pe descrieri din Amintirile din copilărie.

Copiii au completat Diamantul Păsărilor călătoare; au găsit cuvinte care încep cu literele cuvântului PUPĂZA. Foarte multe aspecte referitoare la natură, copiii le află din povești.

Ascultarea poveștilor, după cum am menționat mai sus, este cea mai îndrăgită activitate de către copii.

Valorificarea creațiilor literare în familiarizarea preșcolărilor cu natura este eficientă și se bazează pe documentele curriculare, pe particularitățile psihologice a copiilor.

Creațiile literare pot fi utilizate în diverse momente ale zilei, cât și în diferite etape ale activităților integrate, fiind alternate și combinate cu metodele clasice sau netradiționale.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BÎNDIU, C. *Protecția mediului înconjurător și educația ecologică*. Editura: Ceres, 1989. 220 p. ISBN 973-40-0012-8
2. CREANGĂ, I. *Amintiri din copilărie*. Editura: TEDIT, 2017. 263 p. ISBN 9789738007161
3. Curriculum pentru educația timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
4. GÎNJU, S. BUZATU, V. Valorificarea poveștilor în familiarizarea preșcolarilor cu natura. În: *Revista: EDICT-Revista Educației*, nr. 7, 2021. Botoșani: Agata. ISSN 1582 – 909X (revistă electronică) <https://edict.ro/valorificarea-povestilor-in-familiarizarea-prescolarilor-cu-natura/>
5. Metodologia de monitorizare și evaluare a dezvoltării copilului în baza Standardelor de învățare și dezvoltare a copilului (vârsta 1,5 – 7 ani). Ghid pentru cadrele didactice din educația timpurie. Chișinău: Lyceum, 2018. 128. p. disponibil pe [https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia\\_me\\_sidc\\_2018.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/metodologia_me_sidc_2018.pdf). (vizitat 26.04.2022)
6. PLUGARU, E. *Anotimpuri colorate. Poezii pentru copii*. Chișinău: Elan poligraf, 2018. 55 p. ISBN 9789975666299
7. VIERU, G. *Albinuta*. Chișinău: Cartier, 2021. 116 p. ISBN 9789975862691

## IMPORTANȚA FORMĂRII COMPETENȚELOR DIGITALE LA COPIII DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

### THE IMPORTANCE OF DIGITAL SKILLS FOR PRESCHOOL CHILDREN

*Nicoleta Ciobanu, studentă anul II,*

*Programul de studii: „Pedagogie preșcolară”*

*Coordonator: Aliona Ohrimenco (Boțan), dr., conf. univ.*

**CZU. 373.2:004**

#### Abstract

As digital technologies are integrated into all activities in any field, the ability to use digital skills and keep pace with their rapid evolution has become a prerequisite. Information technology has become one of the cornerstones of modern society, and many countries now focus on understanding ICT and mastering the skills and basic concepts of ICT as part of the core of education.

**Key-words:** digital skills, new information technologies, digital educated

În ultimii 3 ani, în contextul pandemiei, tehnologiile digitale au devenit o sursă supremă de informare și comunicare, nu doar în cadrul relaționării sociale, ci și în domeniul educațional. Într-un moment, educatorii și profesorii au fost nevoiți, ba chiar impuși de situația creată, să apeleze la TIC, chiar dacă, la unii dintre ei, aceste competențe erau mai puțin dezvoltate. Cu toate acestea, aș putea spune că acest lucru ne-a organizat și a repezit procesul de dobândire a competențelor digitale.

Tehnologia informației și comunicării poate fi considerată o inovație în cadrul instituțiilor de educație timpurie, utilizată în scop educațional prin mijloace de prezentare, stocare și procesare a informației. Cercetările în domeniu (A. Gremalschi, L. Handrabura, S. Șpac, A. Pisău ș.a.) accentuează importanța cunoașterii tehnologiilor informaționale de către cadrele didactice și a integrării corecte a TIC-ului și a conceptelor, și metodologiilor pedagogice moderne în procesul de învățământ.

Scopul TIC-ului în educația timpurie este de a îmbunătăți calitatea procesului educațional prin îmbunătățirea culturii informaționale și utilizarea activă a tehnologiei informatice. Utilizarea

tehnologiilor digitale facilitează: activitățile educaționale sunt mai vizibile și mai intense; formarea unei culturi a informației pentru copii; activarea interesului cognitiv; realizarea abordărilor orientate spre personalitate și diferențiate în predare; disciplinarea educatorului de a-și modela interesul față de muncă; activarea proceselor de gândire (analiză, sinteză, comparație etc.) [8, p.8].

Ce este competența digitală?

- ▶ Potrivit documentului „Standardele de Competență digitală pentru cadrele didactice” prin competență digitală se subînțelege „sistemele integrate de cunoștințe, abilități, deprinderi, atitudini și valori, formate și dezvoltate prin învățare, pe care le posedă un individ și care pot fi mobilizate pentru a soluționa diverse probleme ce apar în procesul colectării, păstrării, prelucrării și diseminării informației prin intermediul TIC”.
- ▶ Potrivit opiniei dr. Riina Vouricari, cercetoător al documentelor politicilor din domeniul „TIC pentru învățare și formare”, competența digitală ne ajută să stăpânim și alte competențe-cheie, cum ar fi comunicarea, competențele lingvistice sau cele de bază în matematică și științe [9].
- ▶ Ardelean A., Mândruț O., prin competență digitală înțelege abilitățile cadrului didactic de a utiliza calculatorul și alte tehnologii pentru obținerea, copierea, evaluarea, prelucrarea, prezentarea și stocarea informațiilor; de a comunica, participa și a interacționa în cadrul unei echipe prin intermediul Internetului și altor tehnologii disponibile (ibidem).

În documentul fundamental ”Curriculum pentru Educație Timpurie” a fost introdus subdomeniul ”Educație digitală” în domeniul de activitate numit ”Științe și tehnologii”. Acesta este caracteristic unei singure perioade de vârstă (5-7 ani) și cuprinde o singură competență specifică: *Recunoașterea și aplicarea tehnologiilor, resurselor digitale interactive, în diferite contexte educaționale și cotidiene, dând dovadă de responsabilitate față de securitatea personală*. De asemenea, acesta întâmpină 3 unități de competență și o mulțime de exemple de activități de învățare pe care ar putea să le desfășoare cadrul didactic.

Necesitatea introducerii dimensiunii „Educația digitală” este condiționată de pe de o parte de „stilul cibernetic de gândire, în perioada schimbărilor constante în domeniul TIC, însoțit de valori mari de mutații socioeconomice, culturale și educaționale, care afectează masiv reforma Curriculară. Reconceptualizarea CET, cu privire la introducerea dimensiunii „Educației digitale”, prin originalitatea abordărilor unităților de învățare, va optimiza activitatea copiilor în utilizarea eficientă a tehnologiilor educaționale digitale interactive.

În elaborarea curriculum-ului la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și medie va trebui să se țină cont de activitățile primordiale la aceste vârste, și anume de acțiunile cu obiectele la vârsta antepreșcolară și de joc/jocul cu subiect pe roluri la vârstele preșcolară mică și medie. Cunoaștem cu toții că antepreșcolarii comunică cu cea mai mare plăcere cu cei din jur sau cu cei pe care și-i reprezintă în lipsa lor cu ajutorul diferitor gadgeturi – aparate mici, mecanisme, cu largi întrebuințări în gospodărie și în viața de toate zilele, de folos practic și în măsură să satisfacă un capriciu uman oarecare [10]. Astăzi, „numărul gadget-urilor de specialitate sporește ceas de ceas și în proporție geometrică”.

Instrumente TIC folosite în dezvoltarea competențelor digitale la preșcolari:

1. GOOGLE MEET. Google for Education o puteți accesa doar dacă aveți un cont de gmail. Gmailul a primit recent, datorită pandemiei Covid-19, și optiunea de meet care anterior a fost doar platită. Meet este aplicația Google similară cu Skype de la Microsoft – o platformă de comunicare instant prin video și chat, unde puteți crea un link de întâlnire, iar participanții trebuie doar să-l acceseze, fără să aibă vreun cont, pentru a putea intra în sesiunea online;



2. **LEARNING APPS.** Este o platformă care oferă modele de aplicații, precum și posibilitatea creării de conținut; Există aplicații interesante (de exemplu: rebus, unește perechile, puzzle, completează cuvântul lipsă etc.); Avantajul este că se pot ușor partaja (link, cod de încorporare) sau pot fi folosite drept material de învățare pe platforma LearningApps (creând clase în care să îi invitați pe copii; se pot face și sondaje pentru a măsura feedback-ul);
3. **KAHOOT.** Este un instrument on-line pentru feedback, cu ajutorul căruia se creează teste interactive pentru copii; profesorul creează testul, apoi trimite codul de acces (PIN) elevilor care accesează testul într-un timp limitat. Puteți adăuga imagini, clipuri video și diagrame întrebărilor pentru a crește gradul de interacțiune al jocului. Se poate juca pe desktop, tabletă sau telefon mobil. Rezultatele testului sunt vizibile tuturor, la încheierea acestuia, sub forma unui clasament;
4. **WIZER ME.** Este o aplicație în care putem atât crea jocuri interactive, cât și folosi jocuri realizate de alți pedagogi. Este o aplicație care dă posibilitatea cadrului didactic de a sorta jocurile pe categorii, după anumite teme sau alte criterii. Această platformă este viu colorată și foarte captivantă, iar după părerea mea, este cea mai practică și atractivă. Doar accesând link-ul de intrare, copiii pot realiza sarcinile propuse, fără nici un PIN sau cod de intrare.

În continuare, vă propun să analizăm beneficiile utilizării TIC în instituțiile de educație timpurie:

- a. Instrumentele TIC devin o componentă omniprezentă a lumii fizice și sociale, a mediului în care se dezvoltă copiii, întrucât aceștia sunt deja expuși instrumentelor TIC;
- b. În educația timpurie, TIC poate susține și îmbunătăți experiențele de învățare și joacă; susține și consolidează învățarea profesională ca educator;
- c. Copiii își pot lărgi cunoștințele despre lume prin utilizarea tehnologiilor moderne (internet), se îmbunătățesc abilitățile fine și motorii ale copiilor, dezvoltarea matematică este, de asemenea, îmbunătățită ca urmare a imaginilor vizuale pe care computerele le pot oferi, se dezvoltă abilitățile sociale și de colaborare;
- d. Oferă elemente fundamentale digitale unui copil de vârstă timpurie. Utilizarea TIC în educația timpurie sprijină oportunități de dezvoltare creativă sau a gândirii imaginative, TIC susține metacogniția („învățarea de a învăța”);
- e. Dezvoltă abilități de limbaj și alfabetizare.

Așadar, folosirea TIC în instituțiile preșcolare facilitează foarte mult atât munca educatorului, cât și procesul învățării în care sunt implicați cei doi actori: cadrul didactic și copilul preșcolar.

În concluzie, pot spune că tehnologiile informaționale au devenit pentru copiii de vârstă preșcolară (și nu numai) un prieten, care îi ajută să învețe și să interacționeze cu lumea înconjurătoare într-o modalitate mai interesantă, captivantă și eficientă. Trăim într-o eră a digitalului, eră în care vrem noi sau nu vrem, trebuie să ne învățăm pe noi și pe ceilalți să folosim corect și la justa valoare dispozitivele digitale, pentru că ele ne ușurează viața dacă știm când, cum și de ce să le folosim.

Organizarea procesului de învățare în cheia aplicării de către educatori a tehnologiilor didactice moderne, oferă preșcolarilor avantaje mari. Este important ca cadrele didactice să selecteze metodele adecvate, eficiente, variate, atractive.

## **BIBLIOGRAFIE**

1. *Curriculum pentru Educație Timpurie.* Chișinău, 2019;
2. *Standardele de învățare și dezvoltare a copilului de la naștere până la 7 ani.* Chișinău, 2019;
3. *Ghidul de implementare a Curriculumului pentru Educație Timpuri.* Chișinău, 2019;

4. CAZACU T. Valorificarea Tehnologiilor didactice moderne. În: *Tehnologii didactice moderne*. 2016, Chișinău;
5. Instrumente digitale în învățământul preșcolar. Sugestii pentru cadrele didactice. Disponibil online: <https://www.stepbystep.ro/wp-content/uploads/2020/05/Instrumente-digitale-in-Invatamantul-prescolar-pentru-cadre-didactice.pdf> (accesat 01.04.2022);
6. JELESCU P., JELESCU D. Educația digitală: o nouă paradigmă a educației la vârstele antepreșcolară, preșcolară mică și preșcolară medie. În: Conferința științifică internațională „Educația: Factor primordial în dezvoltarea societății”. Chișinău, 2020, pp. 23-28
7. OHRIMENCO (BOȚAN) A. Formarea competențelor digitale la preșcolarii de 5-7 ani. În: *Inovații pedagogice în era digitală*, ediția a VII-a ,29-30 noiembrie 2019, Chișinău, Republica Moldova. pp. 297-301.
8. De ce contează TIC în educația timpurie? Disponibil: <https://www.ictesolutions.com.au/blog/why-does-ict-matter-in-early-childhood-education/> (accesat 01.04.2022);
9. FLOREA D., TOLEA L. *Ghid de bune practici. Competențe cheie prin jocuri virtuale la grădiniță – resurse didactice pentru punerea bazelor formării competențelor cheie la preșcolari*. Galați: Editura InfoRapArt, 2017., 212 p.
10. DEX online, disponibil <https://dexonline.ro/deinitie/gadget> (accesat 05.04.2022).

## **METODOLOGIA APLICĂRII STRATEGIILOR DE PROMOVARE A PARTENERIATELOR COMUNITARE CU IET**

### **METHODOLOGY OF IMPLEMENTING STRATEGIES FOR PROMOTING COMMUNITY PARTNERSHIPS WITH KINDERGARTEN**

*Tatiana Palanciuc, educator, grad didactic 2, masterand  
Programul de studii: „Metodologia educației preșcolare”  
Coordonator: Natalia Carabet, dr., conf. univ.*

**CZU: 373.2+37.018.262**

#### **Abstract**

The Institution of Early Education, like the school, is one of the central institutions of the community. It has specific roles (education, family pedagogy, information, health culture promotion, etc.) but it cannot function, and it cannot develop regardless of the specifics of the community in which it operates. In this paper we tried to identify the common points of the values transmitted by the institution of education and community, of some common development points in order to increase the degree of education of the community performers.

**Key-words:** Partnerships, community, promotion.

**Actualitatea cercetării:** Instituția de educație timpurie și comunitatea sunt două aspecte care i-a preocupat în egală măsură pe pedagogi, sociologi, psihologi, filozofi, antropologi etc., fiecare încercând să surprindă aspectele ce contribuie la mecanismele de funcționare ale acestora, agenții implicați și gradul de implicare al acestora în promovarea educației de calitate la etapa timpurie. Asistăm astăzi la dezvoltarea unui adevărat curent social, care are în centrul său copilul, comunitatea, dar și aspect ce ține de dezvoltarea acestora.

Parteneriatul educațional este unul din conceptele cheie ale pedagogiei contemporane, ce desemnează un fenomen important în câmpul educației. În capitolul 1 noi definim conceptul de parteneriat educațional prin prisma cercetărilor realizate de savanții Cuznețov L., Vâju C., Țibu S., Stăiculescu C., Popescu M, ș.a.

Deci, parteneriatul este o asociere a doi sau mai mulți parteneri de afaceri, în vederea atingerii unui scop comun în economia de piață; un sistem care asociază parteneri din punct de vedere politic, social și economic. Sau o formă de activitate umană, ca o atitudine și o relație umană, ca o atitudine și o relație în câmpul infinit al educației

Parteneriatul IET-comunitate se referă la edificarea și dezvoltarea unor relații pozitive între acești actori, la unificarea sistemului de valori care poate avea un efect benefic atât asupra copiilor, cât și asupra promovării valențelor IET prietenoase.

## Obiectivul 2. Descrierea aspectelor metodologice ale strategiilor de promovare a parteneriatelor comunitare cu instituțiile de educație timpurie

Tipuri de parteneriate cu IET

Beneficii și problemele parteneriatelor educaționale cu IET

Lista actorilor - potențiali parteneri ai IET

Structura parteneriatelor educaționale

Teorii și modele cu privire la parteneriate educaționale - ca spre exemplu - Teoria partenerului cunoscător, Modelul rețelelor tematice, Modelul dezvoltării de alianțe la nivel comunitar etc.

## Obiectivul 3. Diagnoza strategiilor de promovare a parteneriatelor comunitare cu instituțiile de educație timpurie

Eșantionul experimental- cadre didactice, manageri din IET, actori comunitari din domeniile economie, cultură, sănătate, părinții preșcolariilor.

Instrumente de constatare- chestionar

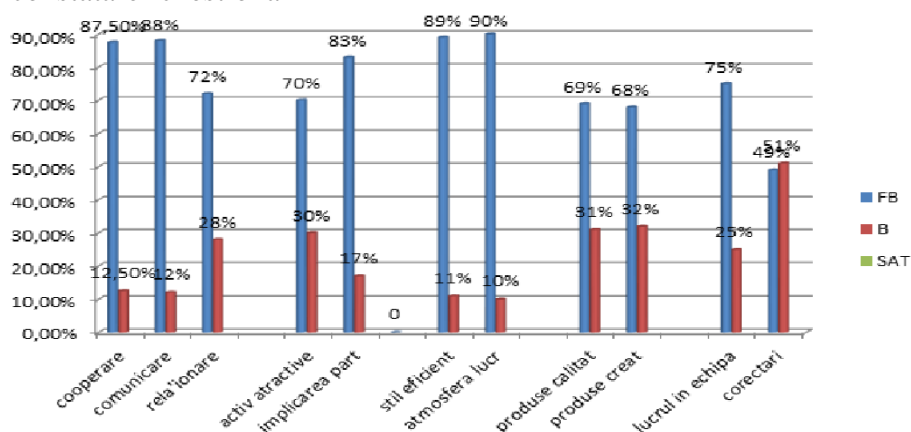
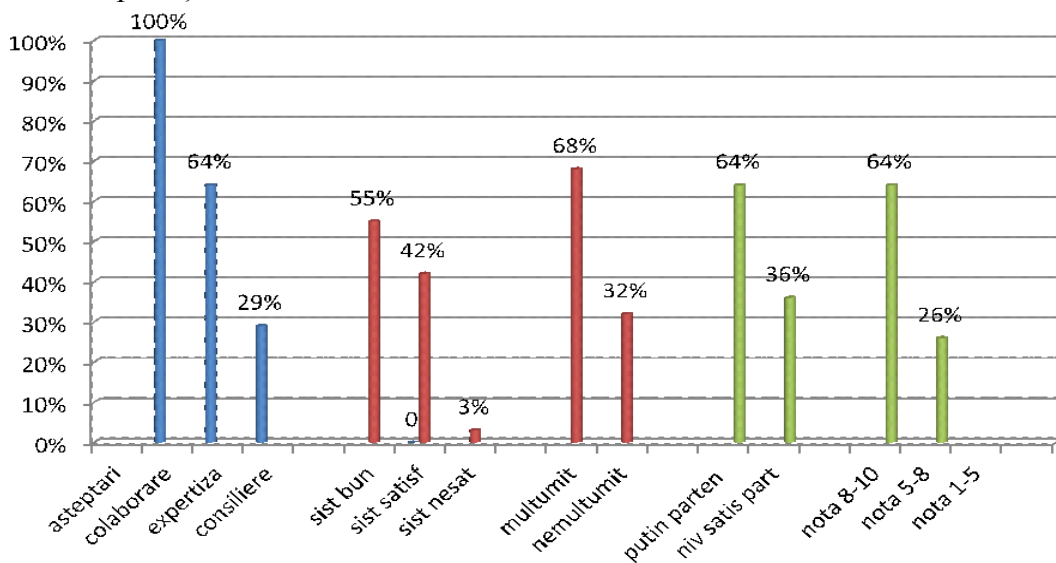


Figura 1.1. Rezultatele chestionării etapei de constatare a experimentului

După cum putem observa, în mare parte eforturile IET în cadrul parteneriatelor comunitare sunt apreciate cu calificativul Foarte bine- astfel sunt apreciate –stilul de relaționare între parteneri, stilul de comunicare, de fapt acestea sunt apreciate ca stiluri eficiente, grație atmosferei de lucru create. La fel de pozitiv sunt apreciate relațiile create între actorii parteneriatelor, calitatea și creativitatea produselor finale. Ne bucură faptul că pentru nici o poziție propusă de noi nu au fost acumulate rezultate sub mediu, acest fapt indică cu adevărat o bună colaborare între actorii cointeresați de educația copiilor în IET.

Pe de altă parte noi am propus un chestionar și părinților, pentru a aprecia și parteneriatul IET- Familie. Colaborarea familiei cu școala și invers suferă de lipsa unui mecanism mai clar de responsabilizare a părinților pentru rezultatele copiilor lor. Codul educației, prin articolul 138, alin. 2, 3, stipulează obligații pentru părinți sau reprezentanții legali ai copiilor, astfel existând premise legislative prin care aceștia sunt obligați să asigure realizarea obiectivelor educaționale. Responsabilizarea părinților poate fi obiectul unor documente reglatorii, care ar face ca ei să

înțelegă faptul că ei contribuie direct la succesul/insuccesul copilului. Prelucrând datele chestionarului cu părinții am determinat că-



**Figura 1.2. Analiza chestionarului realizat cu părinții**

Am observat că părinții au multe așteptări inclusive la domeniul parteneriate și colaborare comunitară, aceștia se orientează la colaborare cu actorii comunitari, și doresc ca și cadrele din IET să se orienteze spre o colaborare eficientă, părinții doresc ca educatorii să fie adevărați experți în toate domeniile, dar și consilieri la necesitate.

**Obiectivul 4 – Elaborarea unui program formativ cu privire la metodologia aplicării strategiilor de promovare a parteneriatelor comunitare cu IET.**

**Model pedagogic. Metodologia aplicării strategiilor de promovare a parteneriatelor comunitare cu IET**

studierea conceptelor teoretice			
parteneriat	parteneriat educational	colaborare	decizie
proces orientat spre cunoașterea și respectarea drepturilor copiilor			
centrarea pe copii			
asigurarea dezvoltării și educației copiilor			
identificarea actorilor comunitari ce pot fi partenerii IET			
familie	instituții de educație	instituții de cultură/ sociale/ de cult	instituții din sănătatea
identificarea scopului, grupului- țintă, a beneficiarilor, etapelor, duratei parteneriatului cu IET			
elaborarea planului de acțiuni			
elaborarea indicatorilor de analiză- apreciere a calității parteneriatului			
elaborarea indicatorilor de apreciere a durabilității parteneriatului			
popularizarea rezultatelor parteneriatului			
identificarea actorilor comunitari ce pot fi partenerii IET			

## **Programul formativ cu privire la metodologia aplicării strategiilor de promovare a parteneriatelor comunitare cu IET:**

**Scenariul didactic 1 al ședinței metodice** cu managerii IET și cadre didactice- inițiatorii și promotorii parteneriatelor educaționale

Tema ședinței: **Etapele de constituire a parteneriatelor**

Scopul ședinței: Familiarizarea persoanelor interesate de impactul, esența, tipurile, beneficiile parteneriatelor educaționale. Accentuarea rolului comunicării pentru succesul parteneriatelor educaționale.

**Scenariul didactic 2 al ședinței metodice** cu managerii IET și cadre didactice- inițiatorii și promotorii parteneriatelor educaționale

Tema ședinței: **Beneficiile parteneriatului educațional cu IET**

Scopul ședinței: Identificarea beneficiilor parteneriatului pentru IET

La finalul programului formativ al experimentului pedagogic, am propus pentru discuție participanților la aceste două ședințe, spre discuție, Codul deontologic al parteneriatului educativ, elaborate de D. Profesor universitar, doctor habilitat Cuznețov Larisa, pe care îl prezentăm mai jos:

### **Codul deontologic al parteneriatului educativ. Comunicarea și comportamentul agenților educativi**

1. Respectați Drepturile Copilului. Protejați și susțineți copilul, ocrotiți-l de nedreptăți și stimați personalitatea lui.
2. Accentuați calitățile pozitive ale copilului. Mizați pe ele, dezvoltați-le, pentru a le neutraliza pe cele negative.
3. Fiți corecți, toleranți și flexibili. Nu uitați regula de aur a comportării: purtați-vă cu partenerul precum ai dori să se comporte el cu tine.
4. Nu dăunați procesului educațional. Dați dovadă de tact, empatie, dinamism, competență și veți câștiga respectul și stima partenerului.
5. Studiați-vă reciproc. Axați acest proces pe autoevaluare și autoeducație ca elemente esențiale de cunoaștere și reglare a comportamentului.
6. Ascultați atent și străduiți-vă să înțelegeți partenerul. Împărtășiți interesele partenerilor și susțineți inițiativele acestora.
7. Fiți creativi! Variați conținutul, modalitățile și mijloacele de colaborare cu părinții.
8. Fiți deschiși spre colaborare, fiți atenți, cordiali și obiectivi! Nu contrapuneți copiii și partenerii, aveți încredere în ei.
9. Nu etichetați copiii și partenerii. Nu emiteți judecăți pripite sau aproximative, care ar ofensa partenerul și copilul.
10. Dacă ați comis o greșală sau o nedreptate, aveți curajul a vă cere scuze de la partener și „străduiți-vă ca situația să nu se repete.
11. Respectați promisiunile și realizați la timp ceea ce vi s-a încredințat.
12. Analizați situațiile dificile împreună, pentru a fi în stare a le dirija mai eficient. Nu fiți pârținitori când apreciați partenerul.

Concluziile privind asigurarea unei educații de calitate pentru toți copiii evidențiază că cadrul normativ al Republicii Moldova conține prevederi privind egalitatea de șanse în realizarea accesului la educație pentru toți copiii prin parteneriate educaționale.

Parteneriatul reprezintă esența sustenabilității domeniului educațional, căci părinții și actorii comunitari sunt cei care zi de zi au acces la informația despre instituție, prin copiii lor. În acest fel participă aproximativ întreaga societate la abordarea problemelor din educație.

În contextul provocărilor și schimbărilor naționale, sporirea calității învățării-predării-evaluării trebuie să ia în considerare procesele de învățare și educație care au loc atât în IET dar și acasă, cât și relația dintre aceste contexte. Parteneriatul IET-familie, dar prin familie și parteneriatul comunitar, presupune că ambele părți au o abordare participativă a relației. Aceasta înseamnă că trebuie să fie dezvoltat un dialog constructiv între părinți și CD, actori comunitari, caracterizat prin dorința ambelor părților de a discuta despre conținutul învățării-predării-evaluării, precum și al educației, cu respectarea deplină a rolului profesional al cadrelor didactice și a relației personale, apropiate și unice, între copil și părinți.

Implicarea părinților și ale altor actori educativi în dezvoltarea PE, impactul favorabil pe care-l are aceasta la formarea competențelor parentale a sporit calitatea educației. **Recomandăm** organizarea parteneriatelor educaționale cu IET în baza principiilor de eficientizare a parteneriatului cu –familia și comunitatea, aceste principii, în esență, reprezintă un ansamblu de norme, concentrate în șase teze esențializate, a căror cunoaștere și valorificare orientează și sporește calitatea interacțiunilor de colaborare între IET, familie și alți agenți educativi comunitari.

1. Principiul definirii caracterului, sferei și modului de funcționare a PE IET-familie-comunitate asigură delimitarea criteriului valoric de funcționare a acestuia (cultural, artistic, de asistență socială, juridică; ajutor economic etc.);
2. Principiul elaborării și abordării permanente a unui cadru eficient de reglementare a acțiunilor partenerilor educației, care presupune elaborarea unui contract și a unui program concret, în care se determină scopul, funcțiile, coordonatele, finalitățile, modalitățile de colaborare și evaluare ale acestuia,
3. Principiul respectării codului deontologic al PE și al obligațiilor asumate presupune o cultură înaltă de la toți agenții educativi și conformarea la normele etice și la cele din codul deontologic.
3. Principiul abordării sistemice și sistematice al acțiunilor proiectate în cadrul colaborării, orientează agenții implicați în colaborare spre acțiuni sinergice, bine gândite și proiectate, abordate sistematic, coerent în complexitatea lor.
4. Principiul axării pe calitatea și varietatea acțiunilor, formelor și metodelor de colaborare IET-familie-comunitate presupune valorificarea eficientă a modalităților și acțiunilor parteneriale.
5. Principiul centrării pe formarea integrală a personalității copilului și educația de calitate a părinților; transformarea acestora în parteneri și actori ai propriei formări.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BĂRAN-PESCARU A. Parteneriat în educație. Familie – școală – comunitate. București: Aramis Print, 2004.
2. BĂTRÎNU, E. Educația în familie. București: Editura Politică, 1980.
3. Bezede, R. Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate, Revista Disactica Pro, nr.4 (43), Chișinău, 2018, pp.31-34
4. BEZEDE R Parteneriatul școală-familie: abordări creative în contextul școlii prietenoase copilului, Revista Didactica Pro, nr.1 (53), 2009, pp. 23-27
5. BEZNEA N. Familia și școala în relația de parteneriat educațional. In: Revista Învățământul primar, 2005, nr. 1-2.
6. CUZNEȚOV L. Tratat de educație pentru familie. Pedagogia familiei. Chișinău: C.E.P. al USM, 2008. 624 p.
7. CUZNEȚOV L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional: Ghid metodologic. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2002. 108 p.
8. STĂICULESCU, C. Managementul parteneriatului școală-familie, Editura ASE, București, 2007

9. ȚIBU, S., GOIA, D. Parteneriatul școală-familie-comunitate. Laboratorul Consiliere și Management educațional, Institutul de Științe ale Educației, București, 2014; p. 30-44.
10. VÂJU C. Parteneriatul educațional școală-comunitate. Disponibil la: <http://corneliaviju.blogspot.com>

## MANAGEMENTUL PARTENERIATULUI „GRĂDINIȚĂ-FAMILIE” ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ONLINE

### MANAGEMENT OF THE "KINDERGARTEN-FAMILY" PARTNERSHIP IN THE CONTEXT OF ONLINE EDUCATION

*Diana Bradul, masterandă*

*Programul de studii: „Management și consiliere în educația preșcolară”*

*Coordonator: Natalia Carabet, dr., conf. univ.*

**CZU: 373.22+37.018.1**

#### **Abstract**

Kindergarten-family partnerships have gained new ground with changing channels of communication, developing and practicing social and emotional skills, managing fears and worries, reviewing hygienic skills, fundamentally rethinking the role of parents and kindergarten-family relationships, and community-wide collaboration.

**Key-words:** management, educational partnership, online education

**Actualitatea și importanța problemei abordate:** Educația este un fenomen social care a însoțit istoria omenirii de la începuturile ei și va continua să existe de-a lungul existenței acesteia. De-a lungul timpului concepțiile asupra educației au evoluat, reflectând concepția asupra valorii umane și în special a copilului și încercând să surprindă esența fenomenului educațional din această perspectivă, cu implicarea tuturor actanților și beneficiarilor.

Parteneriatul în educație a devenit o realitate pedagogică a învățământului modern, deschis spre familie, comunitate și toți actorii sociali. Ultimul deceniu a fost marcat de această nouă abordare, în care familia "primește" și "oferă" ajutor în soluționarea diverselor probleme educaționale, devenind astfel un partener care se implică activ în diverse forme de intervenție socio-educatională (voluntariat, luarea deciziilor, învățarea de acasă).

Digitalizarea procesului educațional nu mai este „terra incognita” pentru sistemul de învățământ. Existau deja, înainte de izbucnirea pandemiei COVID-19, abordări încurajatoare pentru implementarea digitalizării, din rândul cărora evidențiem platformele de tip e-learning, dedicate învățământului cu frecvență redusă și învățământului la distanță. Odată cu declanșarea pandemiei, digitalizarea a devenit un proces din ce în ce mai necesar, accelerat și ireversibil, indiferent de forma de învățământ.

Cu certitudine, educația și comunicarea online oferă experiențe valoroase și lecții importante, însă nu trebuie omisă nici o măsură pe care managementul o poate adopta și care poate contribui la îmbunătățirea învățământului în mediu preponderent digital sau dacă ar fi să-l cităm pe Ralph Waldo Emerson am afirma: *"Educația nu constă neapărat în a merge unde te duce drumul, ci, mai degrabă, să mergi pe unde nu există un drum și, tocmai pe acolo, să lași o urmă"*.

**Problema cercetării:** lipsa unei strategii de realizare și consolidare a parteneriatului "grădiniță-familie" în regim online ne-a condus la formularea problemei: În ce constă managementul parteneriatului "grădiniță-familie" în condițiile educației online?

**Scopul cercetării:** Elucidarea aspectelor teoretice și metodologice ale managementului parteneriatului "grădiniță-familie" în condițiile educației online.

**Obiectivele cercetării:**

1. Studiul abordărilor teoretice cu privire la managementul parteneriatelor educaționale;
2. Analiza elementelor parteneriatului educațional cu I.E.T;
3. Elucidarea nivelului de transpunere în practică a direcțiilor naționale de implementare a educației online.
4. Aprecierea nivelului de realizare a managementului parteneriatului "grădiniță-familie" în condițiile educației online;
5. Elaborarea modelului pedagogic și Programului formativ de facilitare a managementului procesului de educație și comunicare grădiniță – familie în regim online;

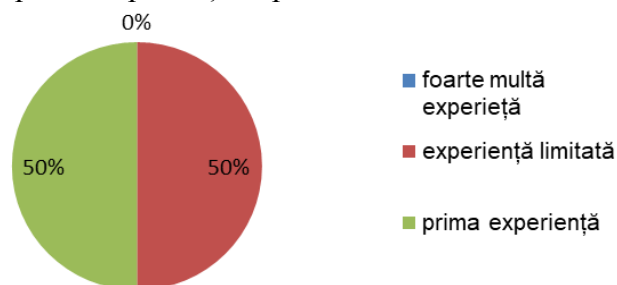
**Descrierea cercetării:** În vederea aprecierii nivelului de realizare a managementului parteneriatului "grădiniță-familie" în condițiile educației online, am planificat și realizat experiența pedagogică, care a constat în elaborarea și aplicarea a două chestionare pentru 2 eșantioane: cadre didactice și părinți.

Chestionarea a fost realizată în perioada noiembrie – decembrie 2021, iar participanții au fost informați despre faptul că datele utilizate, dar și rezultatele obținute, vor servi strict unui studiu despre aspectele specifice parteneriatului "grădiniță - familie" (în cazul dat: I.E.T. nr.5 "Poienița veselă" din municipiul Strășeni). De menționat că chestionarea nu a avut timp limită pentru nici unul dintre eșantioane, astfel participanții au dispus de timpul necesar pentru a analiza și răspunde la itemi.

Primul eșantion a vizat 12 cadre didactice, care activează în cadrul I.E.T. nr.5 "Poienița veselă" din municipiul Strășeni de cel puțin 2 ani și care și-au exprimat dorința de a răspunde sincer și dezinteresat.

**Al doilea eșantion** supus chestionării a fost format din 73 de părinți ai căror copii au frecventat și/ frecventează I.E.T. nr.5 "Poienița veselă" din municipiul Strășeni, în diverse grupe de vârstă. Unica condiție de participare în cadrul chestionării a fost ca părinții, dar și copiii acestora să fie beneficiarii I.E.T. nr.5, de cel puțin 2 ani, pentru a evidenția aspecte specifice parteneriatului "grădiniță - familie" în contextul tematicii abordate.

Analiza rezultatelor chestionării cadrelor didactice, au conturat următoarele rezultate: conform figurii 1, s-a constatat că 50% dintre respondenți au experiență limitată și pentru 50% dintre cadrele didactice, a fost prima experiență în predarea online.

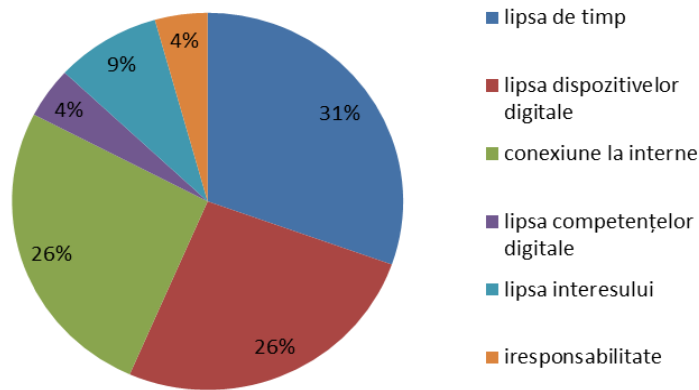


**Fig. 1. Experiența cadrelor didactice în predarea online**

De asemenea cadrele didactice au notat colaborarea cu părinții în anul anterior pandemiei (2019-2020) și în acest an școlar, pe o scală de la 1 la 10. Astfel pentru anul anterior pandemiei media notelor este de 9,18, iar pentru acest an școlar este 7,58 (item 7 și 8).

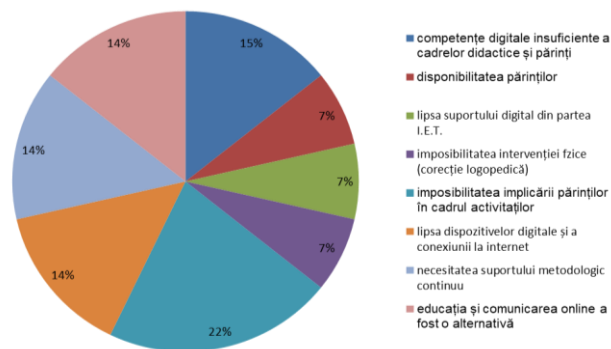
În același context analiza chestionarelor a evidențiat și dificultățile cadrelor didactice în relația cu părinții în cadrul activităților online:





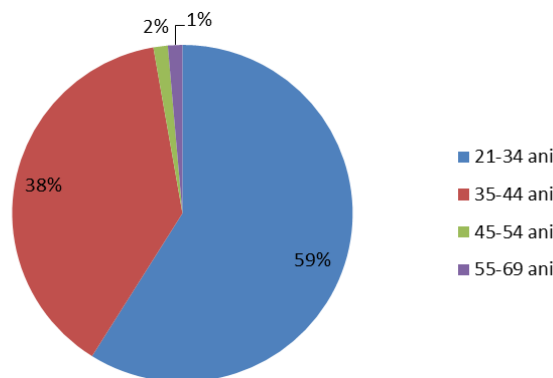
**Fig. 2. Dificultăți în activitățile online**

De asemenea, cadrele didactice au notat modul în care mijloacele de comunicare au îmbunătățit calitatea relației cadre didactice - familie, pe o scală de la 1 la 10 (*item 15*). **Nota medie acordată de cadrele didactice a constituit 7,5, iar motivele evidențiate sunt reprezentate în figura 3:**



**Fig. 3. Motivele care influențează calitatea relației cadre didactice – familie**

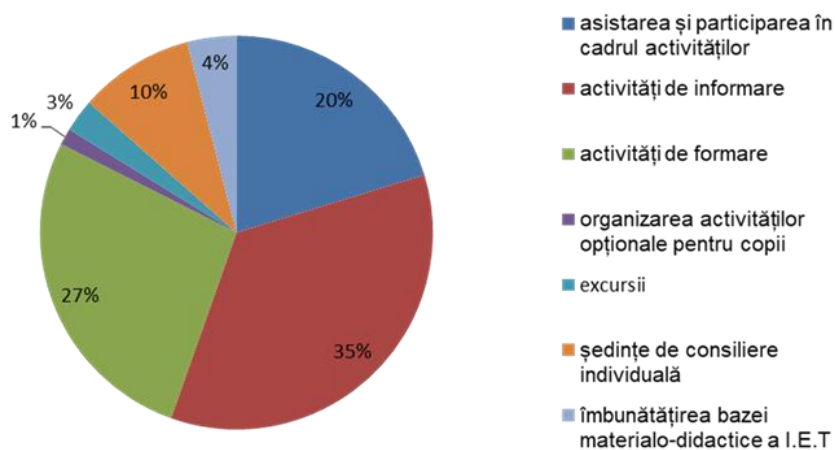
Analiza chestionarii părinților a evidențiat următoarele rezultate: Bărbații au reprezentat 4% (3 bărbați) dintre respondenți, iar femeile 96% (70 femei), (*item 1*).



**Fig. 4. Repartizarea pe vârste**

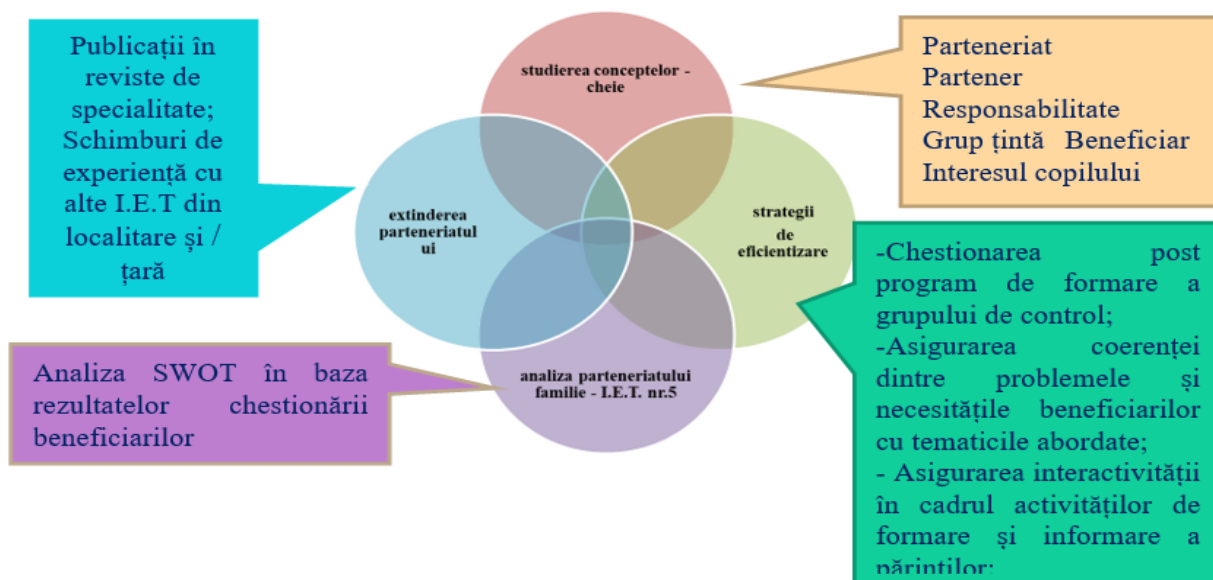
În același context al percepției părinților asupra parteneriatului grădiniță – familie, părinții au notat colaborarea cu cadrele didactice în anul anterior pandemiei (2019-2020) și în acest an școlar, pe o scală de la 1 la 10. Astfel pentru anul anterior pandemiei media notelor este 9,23, iar pentru acest an școlar de 8,67 (*item 7 și 8*).

Iar analiza *itemului 20* a evidențiat opțiunile părinților privind propunerile de îmbunătățire a colaborării familie –grădiniță:



**Fig. 5. Propuneri de îmbunătățire a parteneriatului "grădiniță - familie"**

Astfel, analiza rezultatelor chestionării celor două eșantioane ne-a determinat să elaborăm modelul pedagogic și un Program formativ de facilitare a managementului procesului de educație și comunicare grădiniță-familie în regim online.



**Fig. 6. Structura modelului pedagogic**

Programul formativ de facilitare a managementului procesului de educație și comunicare grădiniță – familie în regim online: „Școala virtuală a părinților competenți,, din cadrul **Proiectului educațional „La o ceașcă de Net,,** conține 9 ședințe, care au fost realizate o dată la două săptămâni online prin platforma Google Meet, începând cu luna decembrie 2021. Tematicile abordate în cadrul ședințelor au reeșit din necesitățile și particularitățile participanților în calitatea lor de părinți și beneficiari ai I.E.T nr.5, mun. Strășeni:

1. *Împreună vom reuși!;*
2. *Grădinița ideală!;*
3. *Familia și timpul liber;*
4. *Igiena și importanța somnului;*
5. *Educăm pozitiv;*
6. *Agresivitatea la copii;*
7. *În lumea desenelor animate;*

8. *Cum vorbește copilul meu?*;
9. *Cum gestionăm stresul?*

#### **Concluzii:**

1. Legislația națională conține norme suficiente, adecvate și explicite, pentru responsabilizarea tuturor actorilor cu atribuții în domeniul educației și favorizarea creării parteneriatelor între aceștia ca factori în coalizarea eforturilor pentru realizarea obiectivelor comune;
2. Parteneriatul educațional necesită nu doar adaptare și reformare, dar și înglobarea oportunităților de inovare și astfel să devină mai „consolidat,, și eficient:
  - Dezvoltarea competențelor digitale ale cadrelor didactice, care conform datelor obținute era realizată în proporție de 36%
  - Asigurarea instituției cu dispozitive digitale (0%) și acoperire totală la internet (64%);
3. Activitățile de formare pentru părinți a devenit o necesitate, astfel conform analizei datelor chestionării acestora s-a stabilit că 62% dintre părinți au optat pentru participarea în cadrul activităților teoretico-practice;
4. Chestionarea postprogram de formare a participanților, va permite stabilirea eficienței și impactului acestuia.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Andrieș V., CARA A., GLOBU N., BACIU S., BULAT G., STRECHIE M., ORÎNDAȘ L., *Promovarea parteneriatelor școală – familie – comunitate în procesul educațional*. Ghid metodologic, Chișinău, 2019.
2. CARA A., GLOBU N., ORÎNDAȘ L., BULAT G., CUZNEȚOV L., DILION M. *Parteneriatul școală – familie – comunitate în asigurarea coeziunii sociale și calității în educație*. Studiu, Chișinău, 2018.
3. CUZNEȚOV L. *Educația pentru familie în preșcolaritate*. Chișinău: Stelpart, 2005.
4. CUZNEȚOV L. *Parteneriatul și colaborarea școală – familie – comunitate*. Educația de calitate a copiilor și părinților, Chișinău, 2018.
5. Grupul Operațional pentru Educație coordonat de ONU cu privire la situația COVID-19 (condus de UNICEF și cu participarea BM, UNFPA, PNUD, OHCHR, UN Women, ICNUR, UNODR, UNESCO, FAO și UNRCO), *Învățământul și situația COVID-19 în Republica Moldova: transformată în oportunitate, criza învățământului poate conduce la dezvoltarea unui sistem educațional mai rezistent*, august 2020;
6. <https://academiaabc.ro/wp-content/uploads/2020/09/Scoala-online-%E2%80%93-intre-necesitate-si-progres.pdf>.

**RESURSE DIGITALE INTERACTIVE PENTRU DEZVOLTAREA COMPETENȚEI  
PRAGMATICE ÎN MANUALUL DIGITAL DE LIMBA ENGLEZĂ  
CLASA A V-A (EDIȚIA 2020)**

**INTERACTIVE DIGITAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF THE  
PRAGMATIC COMPETENCE IN THE ENGLISH ETEXTBOOK GRADE 5 (2020  
EDITION)**

*Rodica Aculov, masterandă, a. II,  
Programul de studii: „Tehnologii de creare a softurilor educaționale”  
Coordonator: Tatiana Chiriac, dr., conf. univ.*

**CZU: 37.016:811.111:004**

**Abstract**

This work examines various interactive resources used to develop pragmatic competence, included in the English language digital textbook, 5th grade (2020 edition). At present, in the instruction process, the emphasis is primarily on developing language competence, and pragmatic competence is being less developed. The article presents some effective teaching procedures, implemented in the digital textbook of English 5th grade that supports the development of pragmatic competence. We also point out that the development of digital textbooks is one of the priority strategic directions for integrating information and communication technologies in education, promoted by national policies in the field of education.

**Key-words:** interactive digital educational resources, pragmatic competence, English digital textbook

Se cunoaște că învățarea este un proces condiționat de nivelul de implicare al elevilor la dobândirea cunoștințelor, iar calitatea și eficiența procesului instructiv depinde de nivelul de angajare activă și intensă pe parcursul lecției atât a cadrului didactic, cât și a elevilor. Cu alte cuvinte, efectele formative și educative ale unei lecții sunt în legătură directă cu procesul de predare, și sunt în raport direct proporțional cu gradul de activizare și participare al elevilor la propria lor instruire. Este un dar să poți transmite informația elevilor în așa mod că să fii înțeles, însă, și mai mult, să le poți trezi interesul să studieze.

Procesul de formare a competențelor de comunicare în limba engleză trebuie să fie bazat pe organizarea unor lecții interactive, conversații, dezbateri, etc. [5]. În acest context, autorii [4] specifică că „Curriculumul Național este axat pe formarea deprinderilor din categoria „a învăța să înveți”, iar în prezent, (...) se discută despre dezvoltarea autonomiei în învățare a elevului așa încât acesta să fie capabil și competent de a găsi, selecta, adapta și utiliza sursele și resursele informaționale pentru a se autoinstrui și informa pentru a fi funcțional și prosper într-un anumit domeniu al vieții sociale sau profesionale”.

Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză se bazează pe mai multe componente care trebuie aplicate în echilibru. În acord cu Curriculum Național la limba străină [1], „competențele specifice disciplinei, ce rezultă din competențele transdisciplinare și competențele-cheie/transversale” sunt: „*competența lingvistică*: aplicarea normelor lingvistice în formularea de mesaje simple și corecte, valorificând limba ca sistem; *competența sociolingvistică*: utilizarea structurilor lingvistice, demonstrând funcționalitatea limbii în cadrul unui contact social; *competența pragmatică*: utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare; *competența (pluri/inter) culturală*: apropierea elementelor specifice culturii țărilor limbilor țintă, manifestând deschidere și motivație pentru dialog intercultural”. În linii generale, în cadrul procesului de predare la disciplina limba engleză, cadrul didactic se va orienta spre dezvoltarea competențelor de comunicare lingvistică,

care vor permite elevilor să se integreze în activități comunicative orientate spre dezvoltarea competențelor generale.

Cercetarea de față urmărește analiza și implementarea unor resurse educaționale care contribuie la formarea competenței pragmatice. La nivel gimnazial, competența pragmatică prevede „utilizarea structurilor lingvistice în cadrul unor contexte familiare și previzibile, demonstrând coerență și precizie în comunicare” [ibid.]. Autoarea Petriciuc specifică că „competența pragmatică reprezintă un construct extrem de complex și abordarea sa exhaustivă în cadrul formal este pur și simplu imposibilă” [6]. Cercetătoarea Driga susține că „cea mai cunoscută definiție pentru noțiunea de pragmatică rămâne cea a lui S. Levinson, pentru care pragmatica este studiul relațiilor dintre limbaj și context, care sunt gramaticalizate sau codificate în structura limbii” [3]. Cadrul European comun de referință pentru limbi (CEFR) descrie competența pragmatică ca o componentă integrală a competenței lingvistice comunicative, care se referă la „utilizarea funcțională a resurselor lingvistice, producerea de funcții ale limbajului, acte de vorbire, bazate pe scenarii sau scenarii de schimburi interacționale; se referă și la stăpânirea discursului, coeziunea și coerența, identificarea tipurilor și formelor de text, ironia și parodie” [2].

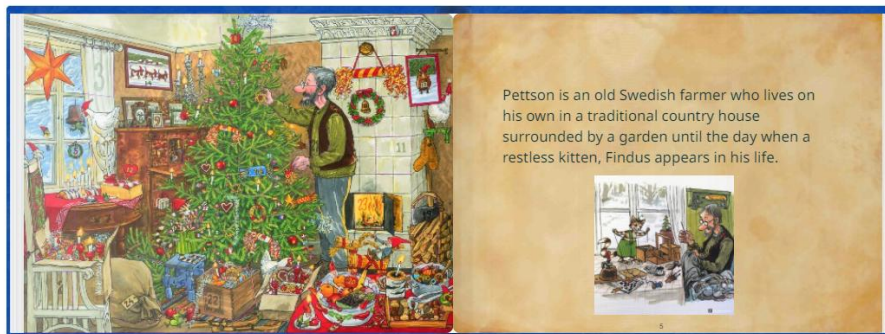
Vom specifica că dintre toate competențele specifice pentru limbi străine cel mai greu interpretăm competența programatică. În opinia autorilor și din experiența proprie s-a ajuns la concluzia că copiii care învață mulți ani limba engleză pot deosebi cu ușurință timpurile verbale sau să facă distincția enunțurilor și semnificația lor, dar mai greu se exprimă când încearcă să transmită un concept propriu sau să descrie o situație reală din viață.

Comunicarea este o componentă vitală a procesului de predare-învățare-evaluare. În procesul de învățare are loc o interacțiune între cunoștințele și influențele exercitate de către profesor pe de o parte, și dezvoltarea psihică și implicarea elevului pe de altă parte. Că urmare a prelucrării informației primite, elevul își dezvoltă memoria, imaginația, atenția, gândirea (în special când elevul este implicat în cercetarea unui volum mai mare de informație). În prezent, profesorul trebuie să calculeze foarte bine raportul dintre procesul de învățământ formativ și informativ. Cadrul didactic are menirea să-i învețe pe discipoli, să transmită informații relevante și esențiale, și cum să aplice și să folosească în viața reală informația primită.

Dezvoltarea tehnologiilor web 2.0 are drept consecință integrarea masivă a elementelor și tehnologiilor e-learning în instruire. Astfel, profesorul poate să ușureze procesul de învățare, asigurând discipolilor săi un feedback instant și complet. Acesta ne-a determinat să elaborăm și să implementăm un manual digital la limba engleză. Începând cu anul 2014, a fost creat un blog unde copiii aveau acces la diferite platforme online. Ei au menționat avantajul utilizării blogului, în special cum ar fi posibilitatea de ascultare și revizuire repetată a unor informații. Materialele sunt disponibile în orice moment, iar tipul de limbaj folosit sunt potrivite pentru dezvoltarea competențelor comunicative, inclusiv și a competenței pragmatice. În anul de studii curent a fost utilizat manualul digital de limbă engleză pentru clasa 5 și s-a observat că copiii le place foarte mult când pe paginile cărții sunt incorporate imaginile și proiectele lor, aceste proiecte fiind rezultatele muncii personale ale elevilor.

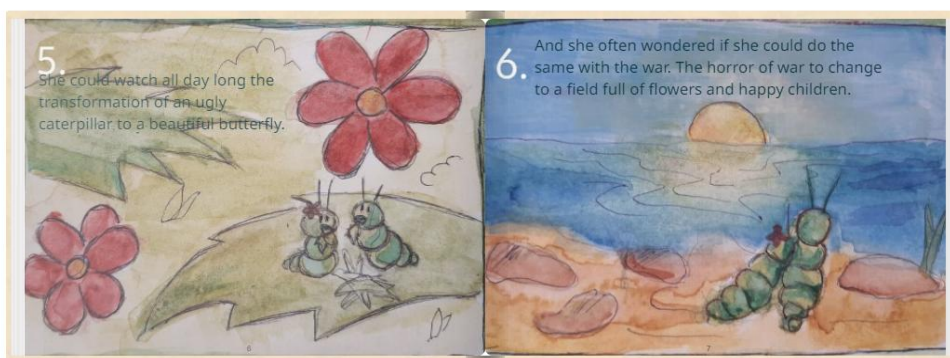
În ceea ce privește predarea limbii engleze, se pune problema modului de predare a competenței pragmatice cu ajutorul aplicațiilor web. Instruirea pragmatică este introdusă pentru a ajuta elevii să înțeleagă anumite subtilități ale limbajului, apoi să le interpreteze corect. În cadrul lecțiilor de limbă engleză, copiii au utilizat mai multe platforme digitale pentru crearea proiectelor, cum ar fi *StoryJumper*, *Canva*, *Piktochart*, *mytalkingpet.app*. De exemplu, folosind *StoryJumper*, elevii au putut să scrie și să ilustreze poveștile lor. Datorită unui set de instrumente încorporate, ușor de înțeles, copiii au utilizat fotografiile și lucrări de artă existente din baza de date *StoryJumper*, sau

propriile fotografii, cât și-au înregistrat vocea, pentru a personaliza scene de povești. Sa identificat că copii nu întâmpină dificultăți în înțelegerea procesului de aplicare a platformei respective, având competențe digitale suficiente pentru a crea mai multe cărți digitale. În figura 1 este prezentată o captură de ecran a unui produs creat cu aplicația *StoryJumper*.



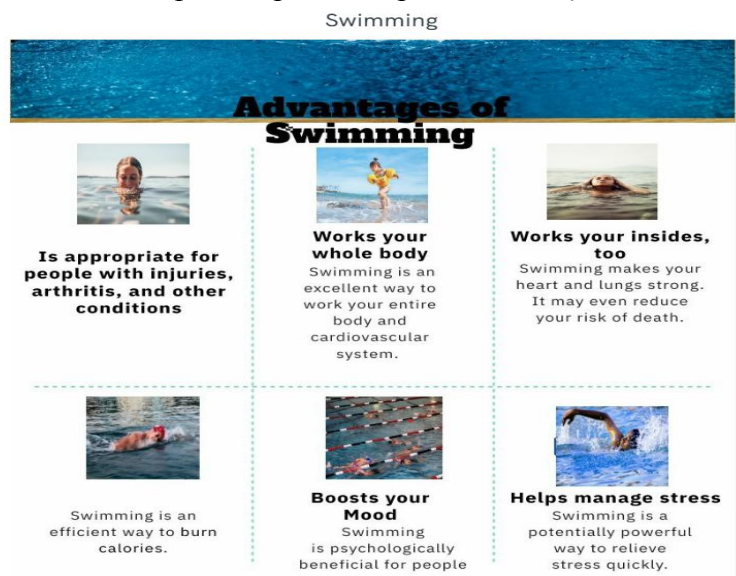
**Fig. 1. Captură de ecran a unui produs elaborat în *StoryJumper***

De asemenea, elevii au creat istorioare proprii în care desenele erau desenate de însăși elevii, ceea ce contribuie mult la dezvoltarea creativității lor (figura 2).



**Fig. 2. Captură de ecran – utilizarea desenelor create de elevi în *StoryJumper***

Aplicațiile *Canva* și *Piktochart* i-au ajutat pe elevi să facă diferite prezentări frumoase pe teme despre „Localitatea mea”, „Sportul meu preferat” sau altele (fig. 3, fig. 4). Ambele aplicații sunt utilizate pentru a crea infografice, prezentări, rapoarte, însă *Canva* are o aplicabilitate mult mai extinsă, cum ar fi postări pe rețelele sociale, logo-uri și peste 50 de alte tipuri de conținut. Ambele instrumente sunt gratuite, dar oferă planuri premium pentru o funcționalitate mai bună.



**Fig. 3. Captură de ecran – prezentare elaborată în *Canva***



**Fig. 4. Captură de ecran – prezentare elaborată în Piktochart**

Aplicația *mytalkingpet.app* este folosită pentru a sonoriza unele descrieri ale animalelor favorite virtuale. Elevii pot proiecta situații când un animal de companie este animat să vorbească. Este o situație amuzantă, însă copiii fiind într-o atmosferă mai degajată, învață cuvinte și expresii mai bine, iar lecția se petrece mai interesant.



**Fig. 5. Aplicația *mytalkingpet.app***

**Concluzie:** În articol au fost propuse câteva exemple utile de sarcini create pe baza resurselor digitale lingvistice, în care elevii pot observa limba utilizată în comunicarea digitală atât pentru a obține cunoștințe pragmatice, cât și pentru să-și îmbunătățească abilitățile lingvistice. Resursele digitale oferă elevilor o oportunitate de a crea sarcini mai mult sau mai puțin complicate, în care pot evidenția structuri, alocații sau cuvinte individuale folosite pentru a exprima anumite acte de vorbire sau alte funcții discursive. Abordarea orientată spre acțiune este o metodă eficientă de a proiecta sarcini al căror obiectiv principal este de a arăta trăsături pragmatice ale limbajului legate de comunicarea în viața reală.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. Curriculum național limba străină. Clasele V-IX.  
[https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba\\_straine\\_gimnaziu.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straine_gimnaziu.pdf)
2. Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Council of Europe, Cambridge University Press. 2001. <https://rm.coe.int/1680459f97> (vizitat la 29.03.2022).
3. DRIGA, I. Teză de doctor în științe filologice „Elemente semiotico-pragmatice în textul dramatic basarabean”.  
<http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4820/Teza%20%20finala%20de%20doctorat.%20Ina%20Driga.%2014.%2009.%202021..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
4. English for future, Curriculum opțional la limba engleză. Treapta gimnazială. Clasele a V-a - a IX-a Chișinău, 2020.

[https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum\\_optional\\_la\\_limba\\_engleza\\_gimnaziu\\_site.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_optional_la_limba_engleza_gimnaziu_site.pdf) (vizitat la 23.03.2022).

5. JECHIU, A. Rolul metodelor interactive în formarea competențelor comunicative în limba engleză. [http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/5679/Limbaje\\_Specializate\\_2015\\_pg42-51.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.utm.md/bitstream/handle/5014/5679/Limbaje_Specializate_2015_pg42-51.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (vizitat la 23.03.2022).
6. PETRICIUC, L. Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal. În revista de științe socioumane UPSC, nr.2, 2019. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/101-108\\_0.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/101-108_0.pdf) (vizitat la 28.03.2022).

## RESURSE DIGITALE ȘI TEHNOLOGII DE CREARE A UNUI MANUAL DIGITAL INTERACTIV DE CHIMIE CLASA A X-a

### DIGITAL RESOURCES AND TECHNOLOGIES FOR CREATING AN INTERACTIVE GRADE 10 CHEMISTRY E-TEXTBOOK

*Diana Guțu, masterandă , a. II,  
Programul de studii: „Tehnologii de creare a softurilor educaționale”  
Coordonator: Nicolae Balmuș, dr., conf. univ.*

**CZU: 37.01:54:004**

#### Abstract

The paper briefly describes some aspects of the use of ICT and digital resources in the teaching of chemistry in general school. It is proven that the interactive digital textbook with editable content has the greatest impact on the training process. In the article are represented some examples of interactive resources which supplement the 10 chemistry e-textbook.

**Key-words:** digital educational resources, interactive multimedia activities (AMI), digital textbook, virtual laboratory.

#### Introducere

Resursele digitale și Tehnologiile Informaționale și de Comunicare (TIC) utilizate în procesul de predare/învățare s-au dezvoltat în mod continuu pe parcursul ultimelor 2-3 decenii. În paralel cu dezvoltarea tehnologiilor s-a dezvoltat și baza tehnico-materială a instituțiilor de învățământ care, la momentul actual, include: calculatoarele (inclusiv portabile), proiectoare multimedia, table interactive. Crește rapid și numărul de cadre didactice și elevi care au la dispoziție calculatoare personale pe care le utilizează în activitatea didactică. De exemplu în Instituția Publică Liceul Teoretic „Onisifor Ghibu” din Orhei (1084 elevi, 64 cadre didactice) sunt peste 30 de calculatoare, 6 proiectoare multimedia, 13 table interactive. Cadrele didactice posedă calculatoare personale în volum de 100% iar elevii 90%. Aceste date ne permit să afirmăm că liceul, cadrele didactice și elevii sunt asigurați suficient de bine cu tehnică de calcul și dispozitive electronice de prezentare a resurselor digitale și multimedia. Un timp (5-10 ani) tehnica de calcul nu se utiliza efectiv din cauza nivelului scăzut al cunoștințelor din domeniul TIC al cadrelor didactice. Această situație s-a ameliorat considerabil în ultimii 4-5 ani, pe parcursul cărora cadrele didactice au urmat diverse cursuri de formare continuă în domeniul TIC (de la cursuri de alfabetizare digitală până la cursuri avansate de creare și utilizare în procesul de instruire a resurselor digitale offline și online). Un rol important în formarea competențelor TIC pentru profesori și elevi îl au activitățile didactice interdisciplinare realizate în parteneriat cu profesorii de informatică. De regulă în cadrul acestor activități se rezolvă probleme de achiziție, prelucrare și reprezentare grafică a datelor.

O resursă digitală importantă pentru procesul de instruire este manualul digital interactiv (MDI), concepția căruia s-a dezvoltat pe parcursul ultimului deceniu. În multe țări ale lumii



manualele digitale interactive au devenit o realitate și se utilizează cu succes în procesul de instruire [1-3]. În proiectul concepției manualului digital din Republica Moldova elaborat în anul 2015 [4] se menționează că *manualul digital va cuprinde integral conținutul manualului tipărit, având în plus (sau în locul ilustrațiilor din manualul tipărit) elemente specifice: exerciții interactive de diversă natură, animații, secvențe video, imagini și simulări care, prin utilizare, aduc un plus de profit cognitiv*. De asemenea în [4] sunt publicate rezultatele unui sondaj de opinii cu privire la necesitatea implementării manualelor digitale în Republica Moldova: 86% din respondenți (cadre didactice, elevi și părinți) optează pentru **implementarea imediată** sau **treptată** a manualelor digitale interactive. Necesitate creării manualului digital este stipulată și în alte documente oficiale, mai recente: Cadrul de referință al curriculumului național (ed. 2019) [5], Ordin MECC Nr.775 din 23.06.2021, cu privire la desfășurarea evaluării vivacității și calității manualelor școlare [6]. Din motive necunoscute, la acest moment manualele digitale interactive în Republica Moldova **nu sunt implementate**.

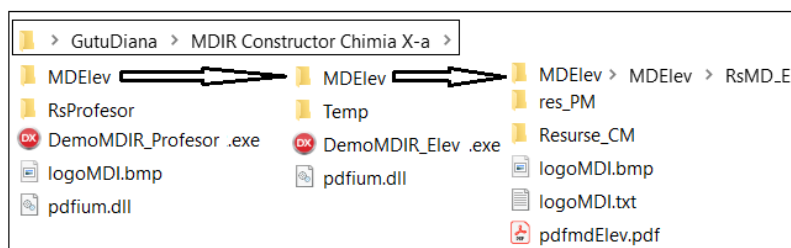
În continuare prezentăm succint conținutul manualului digital interactiv ”Chimia clasa a X-a” elaborat în calitate de resursă digitală interactivă pentru teza de master în domeniul științe ale educației, programul ”Tehnologii de Crearea a Softurilor Educaționale”, UPSC „Ion Creangă”.

### Tehnologii de creare a manualelor digitale interactive

De regulă manualele digitale interactive sunt create în cadrul editurilor care realizează manuale școlare în format tipărit, utilizând cel mai frecvent tehnologii de programare HTML5. Din această cauză manualele digitale realizate la moment [1-3] au interfețe vizuale foarte diferite specifice editurilor care le elaborează. Minusul mare al acestor manuale digitale constă în faptul că conținutul multimedia interactiv (secvențele audio/video, testele etc) este rigid la fel ca și în manualele tipărite (nu sunt prevăzute instrumente de redactare a conținutului). Există software cu ajutorul cărora utilizatorul poate crea manuale digitale interactive de concepție proprie [7-9] care, de regulă, permit importarea variantei \*.pdf al manualului tipărit pe fundalul căruia se adaugă activitățile multimedia interactive. Setul de activități interactive care pot fi incluse în aceste manuale (secvențe audio/video, imagini statice, link-uri, unele tipuri de teste) este relativ mic și nu există posibilități de extindere.

Pentru crearea și valorificarea manualului digital interactiv ”Chimia clasa a X-a” a fost utilizat softul MDIR Constructor în versiunea 2.0 care se elaborează în cadrul catedrei ”Informatica și Tehnologii Informaționale ” UPSC ”Ion Creangă”. Drepturile de autor și conexe asupra softului MDIR Constructor 2.0 sunt înregistrate la AGEPI Moldova [7].

Toate resursele manualului sunt amplasate într-o singură mapă cu următorul conținut (fig. 1)



**Figura 1. Structura fișierelor MDIR Constructor**

Fișierul în baza căruia se creează fundalul manualului digital interactiv este unul de tip \*.pdf care se preia de pe site-urile editurilor sau din alte surse legale disponibile în Internet [1-3]. În cazul dat fișierul a fost preluat de pe site-ul [8] (<http://profesor.md/manuale-scolare-online-clasa-i-xii/>). În resursele manualului acest fișier se află în mapa RsMD\_E și în mod obligatoriu trebuie să aibă numele pdfmdElev.pdf/.

Fișierul LogoMDI.bmp este imagine pe care utilizatorul poate s-o redacteze în orice redactor de imagini. Acest mapele fișier formează logoul personalizat al manualului digital interactiv în care utilizatorul poate include informații personale: nume/prenume, informație despre unitatea școlară, poze personale etc.

În mapele *RsProfesor* și *RsMD\_E* se află diverse tipuri de resurse (fișiere audio/video, documente, teste etc.) pe care utilizatorul le include în paginile și pe câmpurile manualului.

DemoMDIR\_Profesor.exe este fișierul principal al aplicației MDIR Constructor. După lansare acestui fișier apare pagina de Start a manualului digital interactiv (fig.2) care conține coperta manualului tipărit preluată din fișierul pdfdmdelev.pdf și logoul personalizat al profesorului.



Figura 2. Pagina de Start a manualului digital interactiv Chimia clasa aX-a

Manualul digital interactiv apare după activarea butonului Start (fig. 3).

În bara de meniuri a softului MDIR Constructor sunt opțiuni cu ajutorul cărora utilizatorul personalizează manualul digital cu diverse tipuri de resurse create cu instrumentele încorporate sau realizate cu instrumente din exterior (fișiere audio/video, documente word/pdf, prezentări electronice, link-uri internet, etc). În figura 4 sunt prezentate o parte din opțiunile MDIR Constructor care au fost utilizate în procesul de creare a manualului digital interactiv Chimia clasa a X-a:

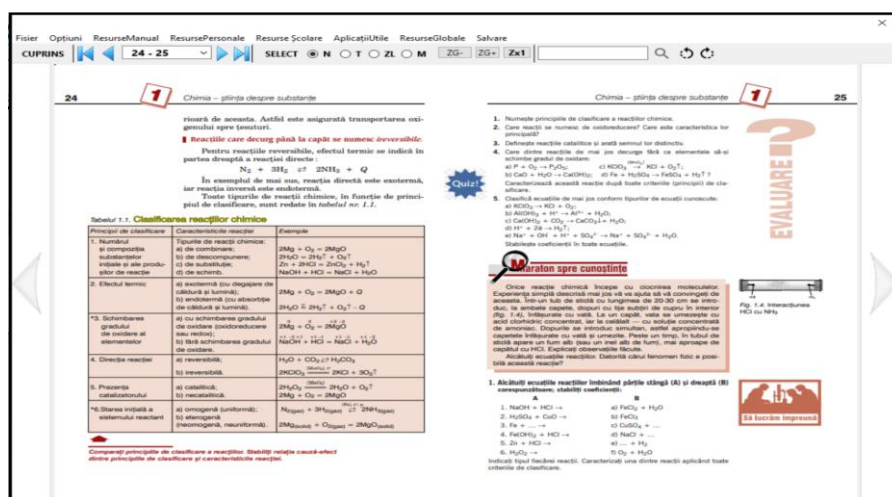


Figura 3. Exemple de activități interactive incluse în paginile și pe câmpurile manualului

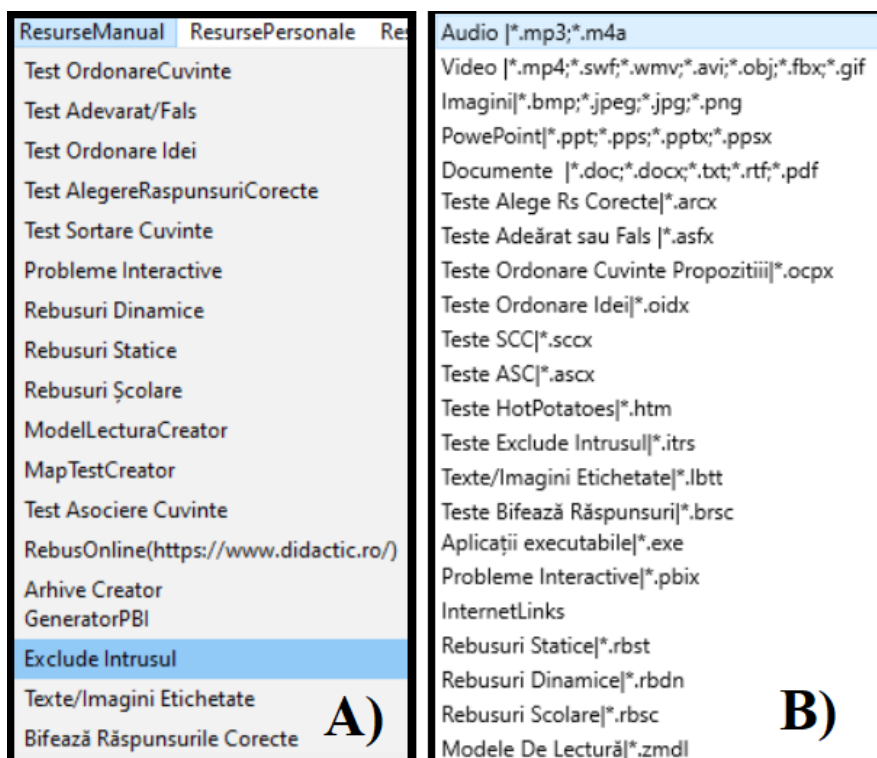


Figura 4. Meniurile MDIR Constructor pentru: A) crearea și B) incorporarea resurselor

### Exemple de resurse create îi incorporate în MDI Chimie clasa a X-a

Test Bifează Răspunsurile Corecte

Resetare Verificare Zoom - Zoom +

Bifează răspunsurile corecte:

Gradul de oxidare +4 are azotul în următorii compuși

N<sub>2</sub>O       NH<sub>3</sub>       NO<sub>2</sub>       HNO<sub>2</sub>

Legătură ionică este în compușii de:

CaCl<sub>2</sub>       CaO       SO<sub>3</sub>       C

Cu rețea cristalină atomică au substanțele:

S       P       H<sub>2</sub>       Cu

Reducătorul este atomul care

cedează electroni       adăunează       nu participă       dă electroni

Valențe variabile pot avea următorii atomi

F       O       Fe       S

Figura 5. Test realizat cu instrumentele MDIR Constructor

RebusDinamic

Resetare Zoom + Zoom - H V Verificare Rezolvare Corecta SalvareRebus(\*.png) Total cuvint... < 8 >

**Enunț rebus.** Se admite includerea în enunț și descrierea cuvintelor a imaginilor...  
Cuvintele rebusului pot conține diacritice

**Cuvinte pe verticală:**

1. Transferul de electroni de la atomii de sodiu la atomii de clor în reacția de oxido-reducere:  $2Na + Cl_2 \rightarrow 2NaCl$
2. Proces ce are loc la orice oxidare
3. Această specie chimică acceptă electronii cedată în procesul de oxidare

**Cuvinte pe orizontală:**

1. Acest proces are loc cu scăderea numărului de oxidare
2. Oxido-reducere altfel
3. Reacție de combinare cu oxigenul sau proces ce are loc cu cedare de electroni

Figura 6. Exemplu de rebus dinamic creat cu instrumentele MDIR Constructor

Test Alege răspunsuri corecte

Resetare Verificare Zoom + Zoom -

**Bifează răspunsul corect**

**Legătura ionică este formată din**

metale  
 nemetale  
 metale și nemetale

**Structură tetraedrică poate avea**

metanul  
 etanul  
 bioxidul de carbon  
 Staniul

**Ozonul este forma alotropică a:**

carbonului  
 oxigenului  
 hidrogenului

TesteExIntrus

Resetare Zoom - Zoom + Verificare

Exclude intrusul ce reprezintă substanța chimică care nu are tipul de legătură chimică dată:

Legătură covalentă polară  
 CO<sub>2</sub>     H<sub>2</sub>O     CuO     NH<sub>3</sub>

Legătura ionică  
 CuO     SO<sub>3</sub>     FeO     MgO

Legătură covalentă nepolară  
 C     S     Mg     O<sub>2</sub>

Legătură de hidrogen  
 NH<sub>3</sub>     H<sub>2</sub>O     H<sub>2</sub>S     HCl

Figura 7. Exemplu de test „Bifează răspunsul corect,” și „Exclude intrusul,” create cu instrumentele MDIR Constructor

În figura 8 este reprezentat un exemplu de activitate video de concepție proprie realizată în laboratorul școlar de chimie la tema “Obținerea nemetalelor”.

124\_42\_222\_192

Fisier Opțiuni ResurseManual ResursePersonale Resurse Școlare AplicațiiUtile ResurseGlobale Salvare

CUPRINS 192 - 193 SELECT N O T ZL M ZG ZG+ ZK1

192 **6** Nemetalele și compușii lor

**Marșalul spre canastine**

193 **6** Nemetalele și compușii lor

**Obținerea și proprietățile nometalelor (la oxigenului și Hidrogenului)**

**În laborator**

**Obținerea și proprietățile nometalelor (la oxigenului și Hidrogenului)**

**În laborator**

**Obținerea și proprietățile nometalelor (la oxigenului și Hidrogenului)**

**În laborator**

Figura 8. Exemplu de activitate video inclusă pe câmpul manualului

## Concluzii

Manualul digital interactiv Chimia clasa a X-a este funcțional și se utilizează în activitatea didactică. Conținutul și modul de utilizare al acestui manual a fost prezentat profesorilor de chimie la seminarul raional (Orhei, 20.12.2021). În baza doleanțelor participanților la acest seminar urmează să fie format un grup de profesori care în regim de colaborare vor crea resurse și vor testa manualul în mai multe licee.

## BIBLIOGRAFIE

1. Manuale digitale interactive România <https://manuale.edu.ro/> (vizitat 02.03.2022);
2. Manuale digitale interactive Franța <https://mesmanuels.fr/> (vizitat 04.03.2022);
3. Шкільні підручники онлайн (Ucraina) <https://pidruchnyk.com.ua/> (vizitat 12.04.2022);
4. Concepția manualului digital (Proiect) <https://mecc.gov.md/ro/content/conceptia-manualului-digital> (vizitat 10.03.2022);
5. Cadrul de referință al curriculumului național (ed. 2017) [https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul\\_de\\_referinta\\_final\\_rom\\_tipar.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf) (vizitat 12.02.2022);
6. Ordinul MECC Nr.775. [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin\\_studiu\\_2021\\_final.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_studiu_2021_final.pdf) (vizitat 15.03.2022);
7. "MDIR Constructor 2.00" - software pentru crearea manualelor digitale interactive. <http://www.db.agepi.md/opere/Details.aspx?id=16652671151672044724&nr=16652671751672644725> (vizitat 10.02.2022);
8. Manuale școlare în format PDF (Republica Moldova). <http://profesor.md/manuale-scolare-online-clasa-i-xii/> (vizitat 16.03.2022).

## CAIETELE LUI EMIL CIORAN – UN ALT FEL DE JURNAL DE IDEI

### EMIL CIORAN'S NOTEBOOKS – ANOTHER KIND OF IDEAS JOURNAL

*Valeria Mardari, masterandă, anul I,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Programul de studii: „Educație literară și dialog intercultural”,  
Coordonator: Viorica Zaharia, dr., conf. univ.*

**CZU: 821.135.1.09**

#### Abstract

The article elucidates the distinctive literary-artistic features of Emil Cioran's Notebooks, which were found and published posthumously. The Notebooks are not managed in the usual parameters of keeping an intimate diary, they are constructed in the form of a ideas journal in which the identities of the thinker overlap: the biographical self, the authorial self, the acting self. The Cioranian text combines memorial, fragmentary, philosophical and literary reflections, as well as observations regarding the rediscovery of the authentic voice of the writer. The Notebooks represent a unique source of research on Cioran's work from a holistic perspective.

**Key-words:** journaling, lyrical self, lyrical reflection, soliloquy monologue, fragmentary.

După decesul lui Emil Cioran în vara anului 1995, au fost descoperite în mansarda acestuia circa 30 de manuscrise, despre a căror existență nu știa nici partenera lui Cioran, Simone Boué. Actualmente aceste manuscrise sunt publicate sub forma unor jurnale ce cuprind anii 1957-1972. Pentru cititorul fidel, *Caietele* ar putea crea iluzia că, în sfârșit, îl poate cunoaște pe adevăratul Cioran, cel din spatele tuturor tratatelor de nihilism, pesimism și negativism, cel ce pe ascuns îi destăinuie prietenului său, Noica, că totuși iubește viața. În esență, *Caietele* nu ne oferă imaginea autorului dincolo de textele sale deja cunoscute, nu ni se afișează un jurnal memorialistic menit să

ne introducă în lumea intimă a lui Cioran. De fapt, ne aflăm în fața unui alt text cioranian de la care nu ar trebui să avem așteptări. Paradoxul este că chiar și atunci când sperăm să ne întâlnim cu *eul biografic*, ne confruntăm cu *eul auctorial* și, concomitent, cu *eul actorial*. Acest lucru ar putea fi explicat simplu: ori Cioran știe foarte bine să imite sinceritatea, ori de fiecare dată citind un text de Cioran, ne scufundăm în cele mai adevărate confesiuni, deoarece *a scrie* și *a se scrie* pentru el reprezenta unicul mod de a-și exprima personalitatea și toate obsesiile și patimile adiacente ei: „Izvorul meu de „inspirație” este mila de mine însumi. La cel mai mic acces de autocompătimire, mă gândesc că ar trebui să scriu...” [1, p. 23]. Astfel, ideea că Cioran ar mima niște stări de suferință doar pentru a impresiona publicul este una eronată. Textele lui sunt o formă, dacă nu de rezolvare, cel puțin de anihilare ale acestor stări distrugătoare. Unii contemporani ai lui Cioran, considerau aceste lamentări lipsite de maturitate, acum însă nimeni nu mai are dubii în valoarea artistică a lucrărilor cioraniene.

La nivel de construcție, *Caietele* se supun totalmente principiilor fragmentarismului. Cioran ne prezintă diferite situații cotidiene de tipul dineurilor cu prietenii și cunoștii săi, promenadele îndelungate prin Grădina Luxemburg, cercetarea cărților prin librăriile și bibliotecile franceze, relatarea mult-detestatelor convorbiri telefonice, ne ilustrează portretele cunoștilor săi, care, privind din perspectiva zilelor noastre, au ajuns personalități marcante: Samuel Beckett, Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, Paul Celan, Constantin Virgil Gheorghiu ș. a. m. d. Regăsim în caiete diverse citate din cărțile pe care le citește sau are de gând să le citească Cioran, adesea lasă scurte recenzii sau gânduri pe marginea unui text recent lecturat, precum și opinii despre opera unor scriitori. *Caietele* sunt, pe lângă toate, un loc unde înregistrează cuvinte și fraze în germană, engleză, latină și română. Chiar dacă marea parte a carierei sale de scriitor creează în franceză, studiul altor limbi rămâne o ocupație intelectuală constantă. Cel mai des revine asupra gândurilor lui Marc Aureliu, modelul de stoicism către care aspiră Cioran, fără mare succes însă. În realitate, făptura lui Cioran este una vulcanică și revoltătoare, iar a fi stoic înseamnă total inversul. Stoicismul, solicită liniște și echilibru. Din acest punct de vedere, Cioran tinde spre stoicism și budism, dar este creștin în matricea sa spirituală, dar și mai complicat pentru el, e trac, iar toate aceste straturi spirituale, suprapunându-se, nu pot coexista: „Prin fire, sunt violent – prin opțiuni, sceptic. Cum să împac tendințe atât de divergente? Cum să trăiesc, în fiecare clipă, în contradicție cu mine însumi? În ce parte voi înclina de fiecare dată? Pe *cine* mă voi hotărî să aleg? Cărui *eu* să mă aliniez?” [1, p. 306].

Este remarcabil faptul că Cioran percepe aceste manuscrise ca simple exerciții scriitoricești, sunt o modalitate de a se impune uneori să scrie. Exersarea zilnică în caietele sale, îi oferă posibilitatea de a-și revărsa toate stările: „acest exercițiu zilnic are partea lui bună, îmi permite să mă apropiu de cuvinte și să-mi vărs în ele, deopotrivă, obsesiile și toanele: esențialul și neesențialul vor fi în egală măsură consemnate aici. Căci nimic nu este mai arid și mai futil decât urmarea „ideii”. *Neînsemnatul* trebuie să aibă drept de cetate cu atât mai mult cu cât prin el avem acces la esențial”, spune Cioran [1, p. 399]. Dacă cercetăm cu atenție textele din *Caiete*, în comparație cu oricare alt text, observăm similitudini stilistice colosale, dat fiind faptul că Cioran utilizează *Caietele* pentru antrenarea ideilor și mobilizarea lor textuală. Astfel, avem o oportunitate în plus de a accentua lirismul textelor cioraniene, deoarece lirismul este nivelul autocontemplării în cadrul unui text, incluzând și substratul filosofic al creatorului. Eul liric ia o distanță față de lumea din exterior și realizează un monolog solilocviu cu eul său intern, care poate recurge la reflexia lirică direcționată tot asupra sa. Un text cu caracter liric trezește senzația teatralității, iar eul liric, în cadrul operei cioraniene, este și actor, și spectator, și regizor, dar cel mai important, este și critic. Deci eul liric cioranian poate fi identificat în mai multe ipostaze: „subiectiv-inconștient, pur,

spontan; subiectiv-conștient, autoreflexiv; obiectiv-conștient, programatic. Lirismul este deci universal, nu numai prin tendința sa immanentă, structurală, ci și prin nelimitarea conținutului său” [2, p. 109]. Așadar, filosofia se întâlnește cu literatura acolo unde proza se mărginește cu poezia, o idee care ne ajută să îl poziționăm pe Cioran în cadrul atât al filosofiei, cât și în cel al literaturii.

Declarația lui Flaubert „Madame Bovary c'est moi”, are un ecou asemănător și pentru mărturisirile lui Cioran, pentru că toate lucrările sale expun publicului nu altceva decât frământările personale, niște frământări nu inventate, ci trăite până la paroxism. Iată de ce filosofia i-a fost prea puțină, căci sistemele filosofice nu oferă libertatea exprimării, iar eul liric cioranian avea nevoie de spațiu pentru suferințele sale. „Originalitatea sa constă în faptul că aborda filosofia din perspectiva unui „eu” ce nu avea nimic în comun cu cel al filosofilor autentici (un „eu” depersonalizat, generalizat), ci care se limitează la propria persoană, obsedată de moarte, de singurătate sau de timp, un „eu” al mizeriilor personale” [3, p. 15]. Certat cu o lume întreagă, dar cel mai important, și cu sine însuși, Cioran merge împotriva tuturor tiparelor sociale, literare, filosofice, doar pentru a fi cinstit cu sine.

Emil Cioran este un scriitor ce poate fi apropiat înțelegerii liceenilor. Perioada adolescenței este una de tranziție de la copilărie spre maturitate, e o perioadă plină de contraste ce formează personalitatea adolescentului. Este vârsta în care individul se aruncă în fatalism, de aceea subiectele abordate de Emil Cioran pot avea un efect terapeutic asupra adolescenților. Lucrările lui Emil Cioran pot fi analizate de către liceeni la mai multe niveluri. În primul rând, analiza aspectelor lirice în cadrul unui text în proză se prezintă drept un experiment original, odată ce lirismul este cercetat, de obicei, doar din perspectiva poeziilor. Un astfel de exercițiu contribuie la formarea competențelor de identificare a stilului individual al scriitorului. În al doilea rând, delimitarea principalelor teme din textele lui Cioran și cercetarea acestora ajută elevii să perceapă caracteristicile psihologice și cognitive ale unei generații ce a trăit în exilare și a activat într-o perioadă de decadentă politică, socială, dar și culturală. De aici, elevii pot efectua însărcinări interdisciplinare dintre literatură și filozofie, dar și dintre literatură și istorie.

#### **BIBLIOGRAFIE**

1. CIORAN, Emil. *Caiete II*. București: Humanitas, 2003. ISBN 973-50-0855-6
2. MARINO, Adrian. *Dintr-un dicționar de idei literare*. Cluj-Napoca: Argonaut, 2010. ISBN 978-973-109-253-9
3. RĂDULESCU, Carmen-Ligia. *Scriitori români comentați. Emil Cioran*. Cluj-Napoca: Recif, 1994. ISBN 973-9179-00-2.

**LITERATURA DE EXIL ÎN FRANȚA. EUGEN IONESCU ȘI TEATRUL ABSURDULUI**  
**LITERATURE OF EXILE IN FRANCE. EUGEN IONESCU AND THE THEATER OF**  
**THE ABSURD**

*Lilia Gherghelejiu, masterandă, anul I.,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Programul de studii: „Educație literară și dialog intercultural”,  
Coordonator: Viorica Zaharia, dr., conf. univ.*

**CZU: 821.135.1(44)**

**Abstract**

The article elucidates the features of the Romanian exile in France. Literature seems to be the most interesting field of recovery and integration in the national circuit of creations from exile. There are several waves of writing exile. A voice of the Romanian exile in France is Eugen Ionescu, considered the greatest post-war playwright and nicknamed "the master of the absurd theater", suggesting the impossibility of breaking this deadlock.

**Key-words:** exile, literature of exile, Eugen Ionescu, the theater of the absurd, the absurdity of dialogue, existential delirium.

„Cândva am formulat pentru mine un aforism sau,  
mai bine zis, un paradox: teatrul este un rău necesar.”  
(Eugen Ionescu)

Exilul a însoțit ființa umană de-a lungul întregii sale existențe. De la Adam și Eva, primii oameni și primii supuși acestei pedepse, prin izgonirea lor din Eden, exilul a cunoscut numeroase avataruri, strâns legate de evoluția societății umane. În esență însă, de la Ovidiu și până în zilele noastre, exilul a rămas același: deșănțare, înstrăinare, instabilitate, (in)toleranță, umilință, discriminare, nostalgie, (re)inițiere, obsesia nostosului. Impus, ca în Antichitate sau Evul Mediu, sau asumat, în majoritatea cazurilor, în urma unei alegeri conștiente, ca în zilele noastre, exilul are același impact destabilizator asupra ființei umane.

Dintre toate domeniile, cel al literelor pare cel mai interesat, până acum, de recuperarea și integrarea în circuitul național a creațiilor din exil. Acest lucru se întâmplă, deoarece mulți dintre cei care au fost nevoiți să aleagă calea exilului fac parte din rândul scriitorilor, creația, în cazul de față cea literară, suportând cel mai greu constrângerile unui sistem totalitar.

Există mai multe valuri ale exilului scriitoricesc. Constrângerile politice, sociale, manipularea, impunerea cenzurii, dictatura timpului au avut ca și consecință emigrarea multor valori ale culturii române în diferite perioade : Ion Ioanid, Dumitru Țepeneag, Ilie Constantin, Petru Popescu, Paul Goma, Sorin Alexandrescu, Matei Călinescu, Virgil Nemoianu, Ion Caraion, Tristan Tzara, Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionescu, Vintilă Horia etc.

O voce a exilului românesc în Franța este Eugen Ionescu. În Franța, Eugen Ionescu este considerat a fi cel mai mare dramaturg postbelic, iar în țara sa de origine, România, el a fost supranumit „maestrul teatrului absurd”. Teatrul absurdului este un tip de creație teatrală apărut după cel de-al doilea război mondial, la începutul anilor '50. El respinge realismul psihologic și social, bazat pe iluzia mimetică, aceea de a înfățișa spectatorilor aparența unor oameni și a unor situații reale, evoluând pe scenă. Personajele sunt vag conturate, cu o identitate incertă, dezindividualizate. Temele sale predilecte sunt lipsa de sens a existenței, golul sufletesc, dezarticularea limbajului, claustrarea, acapararea omului de automatisme, sugerându-se imposibilitatea de a ieși din acest



impas. Teatrul absurdului a avut un impact considerabil asupra evoluției artei dramatice, înnoindu-i radical mijloacele de expresie și lărgindu-i universul tematic.

Eugen Ionescu se afirmă ca publicist, colaborând, în special cu articole de critică literară, la numeroase reviste ale vremii. În 1941 s-a stabilit în Franța. Abia aici își descoperă, după aproape zece ani în care nu publică nimic, vocația care îl va face celebru: teatrul. În 1950 a avut loc, la Theatre des Noctambules din Paris, premiera primei lui piese, *La Cantatrice chape (Cântăreața cheală)*. Formula teatrală ionesciană este atât de șocant înnoitoare, încât ea se impune cu greu, dramaturgul aflându-se într-un permanent razboi de hărțuială cu critica ostilă a producțiilor lui. Nonconformismul scriitorului câștigă în cele din urmă bătălia. Piesele lui sunt primite pe marile scene ale lumii și sunt jucate constant în principalele teatre franceze. Artistul rebel e considerat mentor, creator de școală dramatică.

„Trebuie să fii tu însuși, nota Eugen Ionescu. Vrând să fii tu însuși, nu trebuie să te temi să fii banal, ca să poți fi reprezentativ” [4, p.52]. Ionescu a știut să fie Ionescu pe parcursul întregii sale vieți și nu s-a temut că va fi banal, de aceea a putut fi reprezentativ în dramaturgie cu celebrele-i piese: *Cântăreața cheala* (1950), *Lecția* (1951), *Scaunele* (1952), *Victimele datoriei* (1953), *Uciagaș fără simbrie* (1959), *Rinocerii* (1959), *Regele moare* (1962), *Pietonul văzduhului* (1963) etc. În eseistică și memorialistică s-a manifestat prin *Note și contranote* (1962), *Jurnal de fărâme* (1967), *Prezent trecut, trecut prezent* (1968) etc. A scris și un roman : *Însinguratul* (1973). În 1970 Eugen Ionescu este ales membru al Academiei Franceze.

„Trebuie ... să zbori deasupra timpului tău, să treci de-a curmezișul ca să nu dispari împreună cu el. Poate fiindcă sunt slab, sau poate fiindcă sunt puternic, căci ceea ce pare slăbiciune poate fi forță, voi rezista crizelor, curentilor, fluxului și refluxului timpului, nu în afara timpului meu, ci luptând cu timpul meu, în contra curentului, în opoziție și exprimându-mi timpul tocmai prin această opoziție față de el, iar această opoziție nu se manifestă prin ideologii, căci acestea nu sunt decât valurile destinate să dispară; nu voi fi un alt val, ci o stâncă, poate, adică o permanență omenească, un soi de conștiință universală, câteodată acoperită cu valuri, dar întotdeauna acolo” [4, p.53-54]. Călăuzindu-se de aceste precepte, Eugen Ionescu a creat un teatru nou, teatrul absurdului, care s-a afirmat în dramaturgia contemporană și i-a adus faimă universală.

Fiecare piesă ionesciană e un model de delir verbal. Luată împreună, ele furnizează o serie de locuri comune, de nonsensuri, de aberații interminabile. De exemplu, în *Cântăreața cheală* (inițial se numea *Englezește fără profesor*) limbajul, mai bine zis avalanșa verbală, își capătă statutul de personaj „invizibil”, care influențează la infinit personajele principale, făcându-le „marionete” verbale și reducându-le rolul, le plasează în deșertul existenței ( o variație între cotidian și ficțiune), în monotonia familială (cuplurile Smith și Martin), în alogicul dialogal (bazat pe clișee verbale), care creează impresia înstrăinării totale dintre personaje. Prin aceste efecte Ionescu a maximalizat rolul limbajului și a minimalizat prezența scenică a personajelor. „...Am vrut să spun și că oamenii vorbesc fără să știe ce vor să spună, că vorbesc tocmai spre a nu spune nimic, că limbajul, în loc să-I apropie unii de alții, nu face decât să adâncească prăpastia dintre ei; am vrut să exprim insolitul existenței noastre ... [2, p.77-78].

Absurditatea dialogurilor din *Cântăreața cheală* fac vizibile constatările paradoxale; despre moartea lui Bobby Watson („A murit acum doi ani. Adu – ți aminte, am fost la înmormântarea lui acum un an și jumătate... E mai bine de trei ani de când s-a vorbit de decesul său... Bietul Bobby, trecuseră patru ani de când murise și tot mai era cald. Un adevărat cadavru viu”), despre mersul pendulei („Nu merge bine. Are spiritul contradicției. Întotdeauna arată spiritul contrariului orei care e”), despre Cântăreața cheală („Tot în același fel se piaptănă”); de altfel e un absurd relativ, deoarece maladia discuțiilor deșarte a afectat o mare parte din oameni. Majoritatea pieselor

ionesciene sunt constituite din astfel de dialoguri nuanțate paradoxal. Eugen Ionescu utilizează antinomia cu accent de paradox pentru caracteristica portretistică, atribuită soției lui Bobby Watshon care se va căsători „...primăvara viitoare, cel mai târziu”: „Are trăsături regulate și totuși nu se poate spune că e frumoasă. E prea înaltă și prea voinică. N-are trăsături regulate și totuși se poate spune că e foarte frumoasă. E cam micuță și cam slăbuță”. Soții Smith din piesa *Cântăreața cheală* debitează diverse raționamente absurde: „Doctorul conștiincios trebuie să moară împreună cu bolnavul, dacă nu se poate vindeca împreună cu el. Un căpitan de vapor se scufundă o dată cu vaporul. Nu-i supraviețuiește... Și vaporul are boalele lui. Și doctorul era sănătos ca un vapor. De aceea trebuia să piară împreună cu bolnavul ca doctorul cu vaporul”; „Nu pricep un lucru. De ce la rubrica stării civile, în ziar, se dă totdeauna vârsta morților, dar niciodată vârsta noilor născuți? E un nonsens”. *Doamna Smith*: „Așa sunteți voi, bărbații! Toată ziua trebuie să stați cu țigara-n gură sau să vă pudrați și să vă înroșiți buzele de douăzeci de ori pe zi sau să beți ceva!”; *Domnul Smith*: „Dar ce-ai zice tu dacă ai vedea bărbații făcând ca femeile, stând toată ziua cu țigara-n gură, pudrându-se, înroșindu-se sau bând whisky?” Domnul și doamna Martin din aceeași piesă, prin coincidențe bizare, ajung la concluzia că sunt soț și soție: „Atunci, doamnă, eu cred totuși că ne-am văzut și că dumneavoastră sunteți propria mea soție...”. Dar jupâneasa Mary, care se prezintă drept Sherlock Holmes, dezvăluie, prin deducții, adevărul acestui cuplu: „Cu toate coincidențele uimitoare ce par a fi tot atâtea dovezi revelatorii, nefiind părinții aceluiși copil, ei nu sunt Donald și Elisabeth. Ea crede că el este Donald și că ea este Elisabeth și invers.

Piesa *Cântăreața cheală* a fost cartea de vizită a teatrului ionescian al absurdului. Ea, consemna autorul, „... e poate cea mai metafizică dintre piesele mele, mai bine zis cea care „deralizează” cotidianul într-o mai mare măsură decât celelalte... E lumea așa cum o vedem în interioritatea noastră cea mai intimă: absurdă, inexplicabilă, neant pur” ...[2, p.180].

Dacă piesa *Cântăreața cheală* e destinată receptării auditive, piesa *Scaunele* e destinată sesizării vizuale. „Jocul” scaunelor este efectuat de către Bătrân și Bătrâna, spre a crea imaginea vizuală a oaspeților numeroși invitați de gazde și cărora li se oferă câte un scaun. Însă pe parcurs se observă că scena este populată nu de către oaspeți anunțați, ci de scaunele aduse în permanență, mărindu-se numeric spre sfârșitul piesei.

Deplasarea continuă a personajelor de-o vârstă destul de înaintată (care îi aduce la extenuare) e însoțită de dialoguri ce poartă o încărcătură semantică mai puțin importantă decât acțiunile desfășurate pe scenă. Motivul adunării e dorința Bătrânului (care e „mareșal al blocului, de vreme ce sunt portar”) de a comunica umanității ceva important („... am un mesaj, o luptă, o misiune, am ceva în stomac, un mesaj de transmis umanității ... umanității, omenirii!”), dar având îndoieli că nu se va isprăvi de unul singur cu aceasta, își ia drept mesager, persoană de încredere, un orator („Nu voi vorbi eu. Am angajat un orator de meserie, el va vorbi în locul meu...”), iar mai apoi se aruncă pe fereastră (sacrificiu absurd), însă oratorul, spre marea surpriză, în loc de mesajul inexistent articulează doar râgâieli de om mut. Piesa *Scaunele* este un simbol paradoxal al solitudinii omului neînțeles, al bătrâneții neajutorate (de altfel, motivul singurătății e întâlnit în piesele ionesciene), al existenței absurde.

Un motiv important al dramaturgiei ionesciene este cel al constrângerii întâlnit și în drama comică *Lección*, nevizualizându-se pentru început, dar pe parcursul desfășurării lecției predate elevei de către un profesor, acesta se transformă în manifestarea autorității, a influenței și dominării psihologice și pedagogice. Eleva, dorind a-și face *studii foarte superioare* și a lua *doctoratul total, diploma supratotală*, nimerind sub înrâurirea Profesorului (timid de la început, dar care se transformă într-o forță malefică, în timp ce eleva, inițial plină de vitalitate, ajunge între timp secătuită mintal și fizic, lipsită de libertate), dă dovadă de o logică paradoxală: se încurcă făcând

scăderea cifrelor simple, dar e în stare să înmulțească în minte milioane ( *Profesorul*: „... Dar cum ai putut ajunge la acest rezultat, dacă nu cunoști principiile raționamentului aritmetic?” *Eleva*: „, Foarte simplu. Neputându-mă întemeia pe judecată, am învățat pe dinafară toate rezultatele posibile ale tuturor înmulțirilor posibile”). Profesorul își convinge eleva că „datorită... ( „cursului meu”), în cincisprezece minute vei putea să-ți însușești principiile fundamentale ale filologiei lingvistice și comparate ale limbilor neospaniole”, o parodie acidă la adresa sistemului de învățământ, dar și un protest împotriva crimei, violenței ( întruchipate de profesor), împotriva sistemelor dictatoriale ( aici nazist, sugerat prin brasarda pe care și-o pune profesorul). Sfârșitul piesei e identic cu începutul ( se aude soneria de la intrare, vine servitoarea să deschidă ușa unei noi eleve).

Lucrările dramatice ionesciene *Cântăreța cheală*, *Lecția* și *Scaunele* au fost printre primele piese ce s-au înscris în cadrul teatrului absurdului, teatru care a propus tehnici teatrale noi, viziuni noi, un limbaj nou. Existența umană a fost germenul apariției acestui teatru. Însuși Eugen Ionescu dădea următoarea definiție desfășurată privind natura și esența teatrului pe care-l profesa: „Teatrul este atunci când omul își pregătește sieși spectacolul. Poate că teatrul înseamnă dezvăluirea a ceva tăinuit. Teatrul constituie ceva neașteptat care deodată ți se arată. Teatrul e uimire. Teatrul nu trebuie să fie ilustrare a ceva deja dat, dimpotrivă, el este investigare. Teatrul este o suită de stări care se îndreaptă spre o maximă concentrare. Teatrul reprezintă cucerirea unor realități necunoscute, de care, poate, nici autorul nu e conștient în momentul în care începe lucrul”. Deosebit atât prin stil, conținut, cât și prin punerea neobișnuită în scenă, teatrul absurdului ilustra simptomele crizei sociale, existențiale, a limbajului, a comunicării și era o manifestare a crizei omului, a culturii în general. Era o reprezentare a condiției absurde a existenței umane. „Dacă ai ghinionul să trăiești și dacă ești conștient de lucrul acesta ar trebui cel puțin, să nu-ți fie frică de moarte. Lucrul cel mai absurd este să ai conștiința că existența omenească este inadmisibilă, insuportabilă și totuși să te agăți disperat de ea știind și plângându-te că vei pierde ceea ce nu poți suporta. Ca și cum cineva, care e spânzurat, vrea și nu vrea să i se taie funia pentru că dedesubt se află o țeapă. - Sfâșiat de oroarea de a trăi și oroarea de a muri” ...[4, p. 52]. În acest teatru omul a fost conceput în afara ambianței sale sociale, în afara spațiului și a timpului, personajele nu urmăresc niciun scop, niciun obiectiv, rămânând solitare, dar și solidare în destinul lor absurd, iar singurătatea fiind motivul dominant al acestor lucrări dramatice. Noutatea teatrului constă în criza comunicării, în tendința dramaturgilor absurdului fiind, în esența sa, dramă a limbajului, a cuvântului. Teatrul absurdului, teatrul crizei, teatrul paradoxului nu a considerat ieșirea din criză drept o soluție, deoarece o concepea fundamental umană, ci a propus trăirea crizei până la ultimele sale implicații.

De o valoare estetică incontestabilă, teatrul ionescian constituie un capitol de excepție al dramaturgiei contemporane, epatând spectatorul și criticul prin absurd și paradoxuri existențiale de mari răvășiri psihologico-spirituale.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BĂLEANU, A.. *Realism și metafore în teatru*. București: Meridiane, 1965. ISBN 555-082-093-456-4
2. IONESCU, E. *Antidoturi*. București: Humanitas, 1993. ISBN 978-973-125-441-8
3. IONESCU, E. *Cântăreța cheală. Lecția*. București: Humanitas, 2008. ISBN 978-973-50-1683-8
4. IONESCU, E. *Prezent trecut, trecut prezent*. București: Humanitas, 2018. ISBN 978-973-50-5680-3
5. MANOLESCU, N. *Literatura română postbelică. Lista lui Manolescu*. Vol. II. *Proza, teatrul* București: Aula, 2002. ISBN 973-820-623-5
6. [www.ionescu.org](http://www.ionescu.org)

# ABORDAREA PROBLEMEI LIBERTĂȚII ÎN PIESA „MUȘTELE” DE JEAN-PAUL SARTRE

## APPROACH TO THE PROBLEM OF FREEDOM IN JEAN-PAUL SARTRE'S "MUSTARDS"

Iana Coțofană, studentă, anul IV,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Program de studii: Limba și literatura română și engleză  
Coordonator: Victoria Baraga, dr., conf. univ.

CZU: 821.133.1.09

### Abstract

The French writer and philosopher Jean-Paul Sartre impressed and influenced through his existentialist positions the young generation after the Second World War. His philosophical thinking also gives food for thought to the current generation of young people, who intend to achieve it. In this article we aim to investigate the treatment of the problem of freedom in the sense of Jean-Paul Sartre, analyzing the play *Flies*. We will highlight the forms of freedom, as well as its limits.

**Key-words:** existentialism, freedom, responsibility, choices, action.

Militant al libertății, filosof, scriitor, psiholog și publicist, reprezentant al curentului existențialist ateu din Franța, cunoscut în calitate de „filozof al libertății”, Jean-Paul Sartre (1905-1980) este cel care aduce o nouă viziune cu privire la libertate și modul în care omul și-o exercită. Laureat al Premiului Nobel pentru literatură în anul 1964, este apreciat pentru autenticitatea operei sale, „bogată în idei și plină de *spiritul libertății* și căutarea adevărului”.

Pentru a înțelege contextul istoric și social în care Jean-Paul Sartre și-a format gândirea și a dezvoltat ideile existențialiste, în special atitudinea sa privind conceptul de libertate, este necesar să analizăm evenimentele istorice de pe arena internațională din perioada vieții lui Jean-Paul Sartre. Observăm că gândirea și ideile sale au fost influențate de evenimentele politice, care i-au modelat conștiința și de gânditori precum: filozoful german Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), filozoful austriac Edmund Husserl (1859-1938), fiind creatorul fenomenologiei moderne și cel care a avut un rol important pentru dezvoltarea existențialismului și unul dintre cei mai importanți filozofi ai secolului al XX-lea, cel care a contribuit la reconsiderarea fenomenologiei, filozoful german Martin Heidegger (1889-1976), la a cărui renume a contribuit și Jean-Paul Sartre prin faptul că a popularizat curentul existențialist, iar prin acesta, lucrarea fundamentală a lui Martin Heidegger, *Ființă și timp*, a fost analizată, studiată și apreciată la justa valoare.

Antrenat în mișcarea de rezistență, Sartre este marcat de ideea luptei antifasciste, iar după 1950 este influențat tot mai mult de o doctrină filosofică, socială, politică și economică, și anume de teoria marxistă.

În urma meditațiilor sale filosofice, Jean-Paul Sartre înaintează teza: „Existența precede esența”. Aceasta aduce în vizor atitudinea lui Sartre privind conceptul de libertate, pe care o explică prin faptul că „omul nu are altă esență decât cea pe care și-o dă el însuși în fiecare moment; el este **liber în mod absolut, condamnat să fie liber**, și poate dobândi o existență „autentică” numai smulgându-se din conformismul vieții cotidiene, alegându-se” [1, p. 616]. Prin acest verb la modul gerunziu, „alegându-se”, revine responsabilitatea fiecărei ființe umane de a alege, adică devine făuritor al destinului său. În acest caz omul nu mai poate da vina pe soartă, pe aștri, pe Dumnezeu, ceea ce i se întâmplă, rezultă din acțiunile sale.

După Sartre „Omul nu este altceva decât ceea ce face din el.” Putem confirma această afirmație prin următoarele raționamente: „Omul e un ansamblu de proiecte, el face (acționează) și se face (se construiește pe sine), el nefiind altceva decât ceea ce face din el. Omul nu este o potențialitate, o sumă de rezerve ("cu mai mult noroc, aș fi putut ajunge..."), ci exact ceea ce este.” [W 3]

Problema libertății este analizată și de Martin Heidegger în lucrările sale *Ființă și timp*, *Repere pe drumul gândirii*, dar Jean-Paul Sartre tratează acest subiect din perspectivă proprie. Pentru Jean-Paul Sartre libertatea înseamnă în primul rând responsabilitate.

Raționamentele existențialiste reprezintă o filosofie a libertății, care a dominat viața intelectuală franceză în perioada anilor 1945-1968, abordând existența umană, care apare mai întâi ca libertate. [W 1]

Conform glosarului de termeni filozofici, libertatea reprezintă posibilitate de acțiune conștientă a omului după propria voință sau dorință, bazată pe cunoaștere a legilor obiective și necesare ale naturii și societății. [W 3]

În acest sens, de mare sugestie emoțională, sunt operele literare și dramatice ale lui Jean-Paul Sartre: *Greața*, *Zidul*, *Uși închise*, *Muștele*, care abordează teme precum neantul, absurdul existenței, greața, angoasa, grija, absența, sfâșierea, caracterul contingent. Analizând aceste opere observăm existențialismului ateu reprezentat de Jean-Paul Sartre.

Piesa *Muștele*, care i-a adus celebritate în Franța și la nivel mondial, scrisă în anul 1943, prin subiectele abordate, reprezintă un elogiu adus libertății. Această piesă este caracteristică perioadei în care a fost scrisă, deoarece face trimitere la factorul politic, unde simbolul muștelor reprezintă ocupația germană. Piesa evidențiază situația oamenilor care nu sunt liberi, exemplu în acest sens este ritualul omagierii morților „Electra: [...] jocul de-a spovedania în public. Aici, orice om își strigă păcatele în fața tuturor...”. Această sărbătoare a morților este atât de perfidă și absurdă, oamenii fiind mânați de superstiții, fiind înlănțuiți în robia lui Egist, se lasă manipulați, sunt speriați. Observăm starea de lucruri din convorbirea lui Jupiter cu Egist „Jupiter: „Dureroasa taină a zeilor și a regilor: oamenii sunt liberi. Sunt liberi, Egist. Tu știi asta, dar ei nu știu. Egist: Pe legea mea, dacă ar ști, ar da foc la tot palatul. De cincisprezece ani joc teatru ca ei să nu afle ce putere au.” (Cu cincisprezece ani în urmă, Egist și Clytemnestra l-au ucis pe Agamemnon, de atunci asupra orașului a venit o plagă cu muște, acestea reprezentând „simbolul remușcărilor cauzate de acceptarea crimei comise, de resemnarea totală”). Această piesă, reprezintă o alegorie a ocupației regimului nazist și a stării omului de a fi liber. Omul acționează în favoarea adevărului și neagă existența lui Dumnezeu.

Autorul piesei *Muștele* se inspiră din mitul clasic grecesc al lui Oreste. Acțiunea se desfășoară în orașul Argos. Ideea centrală este nevoia omului de a se folosi de liberul arbitru pentru asumarea faptelor sale și pentru a da sens vieții sale, caracteristică gândirii lui Sartre în acest sens este ideea „Omul trebuie să dea un sens propriei vieți”.

Conflictul este bazat pe subiectul trilogiei *Orestia* de Eschil, care cuprinde operele: *Agamemnon*, *Hoeforele* și *Eumenidele*. Oreste, personajul principal, este fiul lui Agamemnon, regele Argosului, care a fost asasinat de soția sa, Clytemnestra și de Egist, amantul reginei. După ce a fost ucis Agamemnon, Electra, fiica reginei a fost transformată în slujnică de către cuplul regal, pe Oreste a poruncit să-l ucidă, dar soldaților lui Egist li s-a făcut milă și nu a fost asasinat. După cincisprezece ani Oreste se întoarce în țara în care s-a născut, pentru a-l răzbuna pe tatăl său, ucigându-și mama și pe amantul ei. Oreste a acționat în acest mod, conștientizând că este liber. El însuși declară „Nu sunt nici stăpân, nici rob, Jupiter. Eu sunt libertatea mea!”. Această libertate aduce cu sine responsabilitatea pentru asumarea consecințelor crimei realizate, iar Eriniile

prefigurează în cazul piesei lui Jean-Paul Sartre, stările de angoasă. Deci, fiind liber, Oreste a acționat după voința sa, „Pedagogul: [...] liber să slujești orice cauză și știind că nu trebuie niciodată să slujești nicio cauză, într-un cuvânt, un om superior...”, dar tot el a fost cel care a suportat consecințele.

Ideea elocventă cu privire la libertate este: „Esența omului este libertatea de a alege. Omul este condamnat să fie liber, își alege libertatea, esența, și-n aceasta constă măreția, disperarea și neliniștea lui.” Prin acest aforism, Sartre aduce în vizor faptul că omul este responsabil pentru acțiunile sale.

În piesa *Muștele* observăm o întreagă filosofie a libertății cu pluralitatea de înțelesuri: libertatea ca trăire a responsabilității, prin care omul este răspunzător de sine și de lumea în care trăiește și libertatea ca acțiune, luptă, alegere, risc, creație, rezultat. La o analiză atentă observăm toate aceste abordări ale libertății. [2, pp. 72-73].

Oreste își asumă responsabilitatea să răzbune moartea tatălui său: „Ți-am spus eu că am ceva de făcut aici?... Iată palatul meu. Acolo s-a născut tatăl meu. Acolo a fost ucis de o târfă și de peștele ei”. Aici observăm *libertatea ca acțiune*.

Din abordarea libertății ca luptă determinăm confruntarea lui Oreste cu adversitatea, ca reacție de apărare a libertății sale: *Nu sunt nici stăpân, nici rob, Jupiter. Eu sunt libertatea mea!*

Libertatea tratată ca alegere, risc și act creativ rezultă din modul în care protagonistul își exercită libertatea pentru a-și răzbuna tatăl: „omorul meu e într-adevăr al meu: îl iau asupra-mi în fața soarelui, e temeiul meu de viață și mândria mea”, iar această alegere implică și responsabilitatea pe care și-o asumă. Astfel, Oreste nu poate evita riscul alegerii, „Oamenii din Argos sunt oamenii mei. Trebuie să le deschid ochii”, ucigând regele și regina, automat lui Oreste i-a revenit dreptul legal de moștenitor al tronului, prin acest fapt, Oreste se angajează să le deschidă ochii poporului, să nu se mai teamă de morți. Actul creativ privind conceptul de libertate îl observăm prin modul în care Oreste a ales să-și răzbune tatăl și prin responsabilitatea pe care și-a asumat-o pentru popor: „...oameni ai mei, eu vă iubesc, pentru voi am ucis. Pentru voi. Am venit să-mi cer înapoi regatul, și voi m-ați respins pentru că nu eram de-al vostru. Acum sunt de-al vostru, o, supușii mei, suntem legați prin sânge și sunt îndrituit să fiu regele vostru (prin faptul că a săvârșit crima). Greșelile și muștrările voastre de cuget, spaimile voastre din timpul nopții, crima lui Egist, toate sunt ale mele, le iau pe toate asupra mea. Nu vă mai temeți de morții voștri, sunt morții mei (el va fi pedepsit pentru crimă, luând păcatele poporului asupra). Și iată, muștele voastre credincioase v-au părăsit pentru mine, dar nu vă fie frică, locuitori ai Argosului: nu mă voi așeza, șiroind de sânge, pe tronul celui răpus de mine. Un zeu mi l-a oferit și eu am spus nu (observăm libertatea de alegere). Vreau să fiu un rege fără țară și fără supuși. Adio, oameni ai mei, încercați să trăiți. Totul este nou aici, totul trebuie luat de la capăt. Și pentru mine începe viața (alegerea pe care a făcut-o, i-a transformat viața, protagonistul devenind făuritorul destinului său).”

Ca urmare a conceptului de libertate privită ca rezultat, evidențiem faptul că Oreste și-a asumat responsabilitatea pentru alegerile făcute, astfel, în fiecare clipă „omul devine condamnat să inventeze omul” prin cursul faptelor realizate.

Piesa *Muștele* este drama libertății lui Oreste: liber să se răzbune criminal, pradă acestei libertăți. Postura de erou a lui Oreste rezultă din faptul că și-a luat asupra sa păcatele poporului, eliberându-i.

Totul are limite, inclusiv libertatea umană, care reprezintă un drept fundamental. Ea se termină acolo unde începe libertatea celuilalt. Astfel, limitele libertății sunt fixate, cu scopul de a apăra drepturile și interesele celorlalți. Pentru a fi liber, fiecare om trebuie să respecte legile naturale și morale, începând de la cele 10 porunci: să nu ucizi, să nu furi, etc..

Nimeni nu are niciun drept să ia viața altei persoane, dar analizând faptul că eroii noștri naționali au salvat țara de invadatori, omorul este considerat o metodă de apărare, nu crimă. Ei au apărat integritatea țării. Astfel, precum apărătorii patriei, devin eroi, la fel și Oreste este un salvator.

Scrisă cu 80 de ani în urmă, piesa *Muștele* rămâne actuală, demonstrând faptul că omul supus libertății își oferă sens existenței sale. Libertatea are limite, încalcând limitele ei trebuie să ne asumăm consecințele. A fi liber înseamnă să fii responsabil pentru acțiunile întreprinse.

#### BIBLIOGRAFIE

1. APOSTU, P., BANTU, I. și alții. *Dicționar de filozofie*. București: Editura Politică, 1978. ISBN: 973-85454-0-4
2. CĂLIN, Marin, C. *Filosofia educației*. București: Aramis Print, 2001. ISBN: 978-9975-46-098-3
3. baculblog.wordpress.com (online). [accesat 1 februarie 2022]; Available from: URL: <https://baculblog.wordpress.com/category/sartre-nietzsche-om-om-absurd-mitul-lui-sisif-libertate/>
4. ro.wikipedia.org [online]. [accesat 11 martie 2022]; Available from: URL: [https://ro.wikipedia.org/wiki/Glosar\\_de\\_termeni\\_filozofici](https://ro.wikipedia.org/wiki/Glosar_de_termeni_filozofici)
5. ro.wikipedia [online]. [accesat 4 februarie 2022]; Available from: URL: <https://ro.wikipedia.org/wiki/Existen%C8%9Bialism>

### ARTA DRAGOSTEI ÎN POEZIA „CATRENELE DRAGOSTEI” DE LUCIAN BLAGA

#### THE ART OF LOVE IN THE POEM „LOVE QUATRAINS” BU LUCIAN BLAGA

*Elena Fotescu, studentă, anul III,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Programul de studii: „Limba și literatura română și engleză”  
Coordonator: Vlad Caraman, doctor, conferențiar univ.*

**CZU: 821.135.1.09**

#### Abstract

This article is about the feeling of love in the poem „Love quatrains” by Lucian Blaga. Love is the greatest feeling in our simple world and it is glorified by most of our Romanian poets. Here are illustrated some proof which demonstrate the existence of love in each of us and that it is eternal and it lives in the humans souls who are in love. Human is the slave of love who dedicate his life and body to give birth to another human soul that is born with this deep feeling. He carries in his heart the love of all his generations, which grows and develops in the soul of the new bearer, giving life to those around him by sharing it like the rays of the sun. The transmission of love from parents to children and future generations demonstrates us that love is eternal living in the human body and soul that is destined to be its slave.

**Key-words:** love, feeling, slave, body, soul, heart, eternity.

Sentimentul uman, cel mai glorificat de către poezii lumii, a fost, dintotdeauna, dragostea. Ea este cea care trăiește latent și, la un moment dat, inexplicabil, izbucnește, dintr-un mic colțisor al inimii fiecăruia, căpătând un contur fără de care nici un suflet de om nu poate exista. Aceasta curge prin vene și te umple cu un amalgam de simțiri care îți dau o stare de satisfacție sufletească extraordinară. Dragostea este leacul a tot, un veritabil panaceu. Ea este leacul singurătății, leacul sufletului bolnav sau rănit, este ca bobocul de floare care așteaptă să înflorească atunci când soarele îl încălzește cu razele sale suave. Însă curios este faptul că ea apare atunci când te aștepți cel mai puțin, ca un fenomen, mister. O poți simți dintr-o privire și o recunoști dintr-o mie, pentru că e deosebită de celelalte și nu are o explicație logică. Ea este baza procreării, deoarece dragostea a doi oameni naște un al treilea suflet care cunoaște acest sentiment gingaș din primele luni ale vieții, deci

nu se învață cu timpul acest sentiment miraculos, dar se naște cu el. Este un instinct înnăscut care pe parcursul vieții își caută perechea ca să aibă cu cine s-o împartă sau ca să fie leacul pentru reînvierea altor suflete dezamăgite în dragoste. Ea nu caută perfecțiunea sau divinitatea, dar caută armonia pentru a-și găsi liniștea sufletească.

Același sentiment suprem îl regăsim și în opera lui Lucian Blaga și, mai exact, în poezia „Catrenele dragostei”. Observăm că structura și tema poeziei sunt ilustrate chiar din titlul acesteia. Respectiv tema poeziei este dragostea. Astfel se ilustrează ideea că omul este născut și predestinat iubirii. El este robul ei și rolul lui este de a o purta în suflet și de a o accepta cu toate ajunsurile și neajunsurile ei. Din prima strofă a poeziei observăm motivul dragostei, care este inundat cu sprâncene dese și, consider că, prin aceasta se înțelege că dragostea poate fi și oarbă. Eului liric îi este plăcută dragostea, dar ea nu este în stare să vadă printre aceste sprâncene lungi și dese toate lucrurile bune sau mai puțin bune. Chiar dacă le vede închide ochii la toate imperfecțiunile, prefacându-se că nu există, și le acceptă așa cum sunt:

*„Dragă-mi este dragostea  
bântuită de sprâncene,  
de sprâncene pământene,  
lungi, pieziș-răsăritene.”[1]*

În strofa a doua iese în evidență metafora „dragostea, soarele din an în veac”. Astfel dragostea este asemuită soarelui care mereu ne încălzește cu razele sale suave, pline de gingășie, profilându-se, prin urmare, ca un sentiment care ne mângâie mereu cu drag. Precum soarele este veșnic și lumina lui la fel, dragostea este veșnică și ea. Nu are moarte, pentru că ea trăiește în sufletele celor lăsați în urma noastră pentru a continua și a bucura vieții cu darul și leacul ei enigmatic. Antiteza „viață-moarte” din ultimul vers al strofei a doua prezintă dragostea din două fațete complet diferite: una care îngroapă sufletele vii și alta care le reînvie și apare ca o nouă lumină de speranță ce le dă rost zilelor ce au mai rămas:

*„Dragă-mi este dragostea,  
soarele din an în veac,  
dragostea ce poartă-n ea  
moarte-ades și-ades un leac.”[1]*

În strofa a treia observăm macul ce este considerat a fi simbolul somnului, deoarece din mac se extrag somniferele, respectiv macul este întruchiparea dragostei ca o stare somnambulă, de vis. Pe lângă aceasta, floarea semnifică dragoste, admirație, puritate și gingășie. Macul este floarea dragostei pasionale, asociată cu ardoarea, iar în poezia lui Lucian Blaga ea îmbracă simbolul iubitei și a dragostei puternice față de aceasta. Antiteza dintre cuvintele „nu și da” ilustrează faptul că dragostea nu spune niciodată nici nu și nici da. Ea se joacă încetișor și foarte atent cu tot și cu toate. Aceasta nu infirmă și nici nu afirmă, dragostea este tainică și ascunsă ca miezul de noapte. Trebuie să o cauți în tine, iar când o găsești, nu încerca să o înțelegi, însă doar să o savurezi cu fiecare picătură, fie mai mare, fie mai mică, care îți curge prin vene la fel cum ai pune o picurătoare în momentul când ești bolnav și este vindecătoare la fel ca apa izvorului fermecat:

*„Spune-se că-n holdă coaptă  
macul îl dezbraci c-o șoaptă.  
Dragă-mi este dragostea  
care zice: nu și da.”[1]*

Dragostea în viziunea eului liric face inima oricărui să fie mai mare decât lumea, această hiperbolă își are locul potrivit pentru că în ea conviețuiesc toate trăirile ființiale, toate amintirile vieții, dar mai presus de toate acolo trăiește iubita sa. În același timp dragostea este comparată cu o



lacrimă, aceasta semnificând puritatea și puterea ei emoțională. Chiar dacă este mică și invizibilă precum lacrima, însă are o semnificație majoră fiind cristalină, curată, limpede și vine din cele mai mari adâncuri ale sufletului purtând în ea cele mai pure sentimente:

*„Dragă-mi este dragostea,  
mare face inima,  
mare pe cât lumea-zare,  
mică pe cât lacrima.”[1]*

Repetiția din fiecare vers „*Dragă-mi este dragostea*” reflectă plăcerea eului liric că este înzestrat cu darul dragostei pure și că îi este dragă să îl aibă și să îl împartă cu cei din jurul său. Acesta afirmă că dragostea nu este atât de ideală după cum pare având urcușuri și coborâșuri, perfecțiuni și imperfecțiuni sau cum spune însăși eul liric „*cu-nălțimile și-abisul / și cu ce mai are-n ea*”. Respectiv dragostea este o împletitură a tuturor plăcerilor și neplăcerilor lumii. Pe lângă aceasta el pune acest sentiment în paralel cu furtuna, amestecând armonia sentimentală cu intemperia naturală, care, în pofida a toate, uneori la fel îi este dragă „*Dragă-mi este dragostea, / dragă uneori furtuna*”.

Spre sfârșitul poeziei eul liric ne vorbește despre faptul că sufletul se naște din aleanul trupului. Dorul și alinarea trupească duce la creșterea unei dragoste mai mari, mai vii și mai puternice din care naște un nou suflet. Despre veșnicia dragostei și existența ei din trup în trup ne vorbesc versurile:

*„Din aleanul trupului  
sufletul se naște.  
Dragă-mi este dragostea  
ce de ani mă paște.”[1]*

La finalul poeziei eul liric spune că pe lângă magia, puterea și puritatea dragostei ea mai este și un fir foarte subțire care e foarte greu de ținut să nu se rupă sau să nu fie pierdut. Este firul destinului fiecăruia, iar dacă dragostea nu este binecuvântată de „zei” ea nu își mai are rostul:

*„Dragostea ne-o țină zeei,  
să ne-ncânte funigeei  
ca urzeala inului  
firele destinului.”[1]*

În concluzie pot spune că dragostea este un sentiment profund, fără noțiune clară și fără explicații logice. Frumusețea ei constă în acceptarea tuturor calităților și viciilor persoanei iubite și în tot amalgamul de sentimente care coexistă formând-o ca un tot întreg. Dragostea a două suflete naște un al treilea care din primele clipe ale conceperii cunoaște deja acest sentiment și crește cu el. Cu dragostea ne naștem, cu ea trăim, pe ea o împărțim, o îmulțim și tot cu ea murim. Ea este veșnică trăind în inimile urmașilor noștri adunând bucățică cu bucățică din toate generațiile anterioare, crescând tot mai mult în sufletul noului purtător.

#### WEBOGRAFIE

1. BLAGA, Lucian, „Catrenele dragostei”, Disponibil:  
<http://www.romanianvoice.com/poezii/poezii/dragostei.php>

## SUBSTRATUL MITOLOGIC ÎN ROMANUL „CREANGA DE AUR” DE MIHAIL SADOVEANU

### THE MYTHOLOGICAL SUBSTRATE IN THE NOVEL "THE GOLDEN BRANCH" BY MIHAIL SADOVEANU

*Diana Boian, studentă, anul III,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Programul de studii: „Limba și literatura română și engleză”,  
Coordonator: Vlad Caraman, doctor conferențiar*

**CZU: 821.135.1.09**

#### **Abstract**

The article has as reference the valorization of the mythology from the novel “The golden branch” by Mihail Sadoveanu. Sadoveanu, as a great writer of the nation, spoke fervently about its history and introduced in his novels symbols and considerations specific only to our Romanian area. „The golden branch” is between reality and myth and is defined as a parable novel, with philosophical, metaphysical elements, this Dacian utopia is interspersed with the fairy tale and the love story. Mihail Sadoveanu remains a follower of the philosophy of nature, taking into account the fact that when somebody is beaten by fate, he hides in the bosom of eternal nature, identifying genetic correspondences with the universe.

**Key-words:** golden, nature, mythology, history, initiation.

Sadoveanu și-a fundamentat creația scrisă în tradiția românească a celei de a doua jumătăți a secolului al XIX-lea, totodată, el a dezvoltat, în prima jumătate a secolului al XX-lea, o proză monumentalistă cu aspecte etnografice. Întregul său arsenal literar este construit ca o epopee de valori românești din obiceiuri și credință, idee desprinsă din scrierile lui Călinescu: „Ca și poezia lui Eminescu, proza lui Sadoveanu atinge fondul cel mai adânc al specificității noastre. Natural până la clarificare, scriitorul străbate drumul firesc al prozei române, dovedind nu mai puțin încă de la început o anumită monotonie în subiecte. Programul general este descrierea sufletelor simple” [3, p. 221]. Sadoveanu parcă ar călca pe urmele lui Neculce, ridicând veșnicia din natură la egalitate cu simplitatea sufletelor românești. Opera lui Sadoveanu construiește un timp și un spațiu totodată cunoscut și necunoscut, timpul de parcă se scurge și nu se scurge, cu elemente somptuoase și cu o cunoaștere transcendentă. Scrierile sadoveniene cel mai adesea operează cu un timp și un spațiu mitic, în care cititorul regăsește crâmpiele naturale.

Printr-o abordare tematică, remarcăm percepția cosmică a universului cu aspecte eterne, accidentul nu există, lumea este unificată de toate împrejurările și cadrele naratorului. Istoria, natura, moartea-viața, familia, satul, toate aceste teme sunt împăienjenite de taine, titlul deseori vine ca o cheie spre deschiderea universului, ca o proiecție simbolică ce creează imaginea unei realități existente dincolo de realitatea iluzorie. I-a fost predestinat lui Sadoveanu să scrie romane istorice. Sadoveanu vede istoria aidoma unui proces complex, cu perioade de ascensiune și decădere, aici se fuzionează eroicul, măreția cu maleficul și antieroiul, realul se împletește cu fabulosul, personajele sunt ridicate la statutul unor semizeii, prin etica și faptele lor exemplare.

Romanul său mitologic dezvoltă, la nivelul de suprafață al discursului narativ, convențiile romanului realist, în structura de adâncime putând fi interpretat ca un text alegoric, inițiativ sau ezoteric, în care sunt valorificate mituri, simboluri și texte sacre. „Creanga de aur” se află între realitate și mit și se definește ca un roman-parabolă, cu elemente filosofice, metafizice, această utopie dacică se intercalează cu basmul și povestea de iubire, idee sugerată în subcapitolul *Aspecte ale stilului*, de către Gabriela Dinu: “În romanul lui Sadoveanu coabitează vechile cărți populare de

înțelepciune cu elemente ale umanismului bizantin. Cu ajutorul expresiei stilizate, îndelung elaborate, prozatorul re-crează atmosfera arhaică a Daciei. Personajele se exprimă în fraze ornamentate și ceremonioase, uzând de „o vorbă înflorită și dulce” [6, p. 320] – cum o caracterizează Platon, completat mai apoi, de Kesarion: ”Putem să vorbim deci cu dulceață de ceea ce este al nostru, lăsând pe oameni neluminați să se certe pentru vorbe”. Sadoveanu a integrat în titlul cărții o valență simbolică de tip arhetipal. În toate culturile arhaice, de la cea greco-romană, la cultura celtică sau germanică, “creanga de aur” sau “creanga de vâsc” simbolizează lumina care ajută la explorarea întunericului Infernului, fără pericolul de a pierde sufletul, ea reprezintă forța, înțelepciunea și cunoașterea. În tradiția creștină avem Duminica Floriilor, zi în care credincioșii vin cu mormane de crengi pentru a aduce omagiu celui ce a triumfat. Această metaforă-simbol o întâlnim doar o singură dată în romanul sadovenian, în replica de despărțire pe care Breb o adresează Mariei: “Iată, ne vom despărți, dar ceea ce este între noi acum, lămurit în foc, e un aur, creanga de aur care va luci în sine, în afară de timp”.

Putem încerca să citim romanul nu în sensul acelor ceasornicului, ci desenând o stea cu cinci colțuri: ca un basm, roman istoric, roman de dragoste, scriere parabolică și scrisoare persană. Simbolistica acestei stele utilizată din timpuri străvechi se află la granița dintre istorie și mit. În creștinism, ea reprezintă simbolul rănilor Mântuitorului Iisus Hristos, iar pășind mai adânc, ar putea reprezenta rănille simbolice pe care eroul Kesarion Breb le suferă: el pleacă la inițiere în Egipt, el este mesagerul răului, ducând-o pe Maria la sacrificiu, el vede impactul legilor noi ale religiei asupra bizantinilor, vede suferința acestora sub conducerea unui împărat tiran și este conștient că va fi ultimul Decheneu.



*Kabbala medievală, această pentagramă simbolizează coborârea lui Iisus pe pământul plin de păcătoși, precum Iisus, Kesarion coboară printre păcătoși*

Kesarion coboară pe un pământ plin de mizerie sufletească și demonică, Bizanțul infernal al lui Constantin Isaurianul.

**Fig. 1. Kabbala medievală**



*În păgânism, această stea răsturnată este simbolul Răului, al Satanei, deci evident este simbolul împăratului Constantin, văzut ca un Hades, stăpânul Tartarului și al tuturor duhurilor rele.*

**Fig. 2. Steaua Răului**



*Acest semn a fost găsit în orașul Uruk din Mesopotamia în secolul IV, î. Hr., semnificând corp divin sau perfecțiunea umană, iar egiptenii îl foloseau ca talisman pentru sănătate. De aceea, corpul lui Kesarion poate fi considerat ca tinzând spre perfecțiune datorită inițierii de care are parte traiectoria vieții lui. De-a lungul timpului, pentagrama a devenit simbol al cunoașterii, al sănătății și al înțelepciunii (atribuite lui Kesarion Breb)*

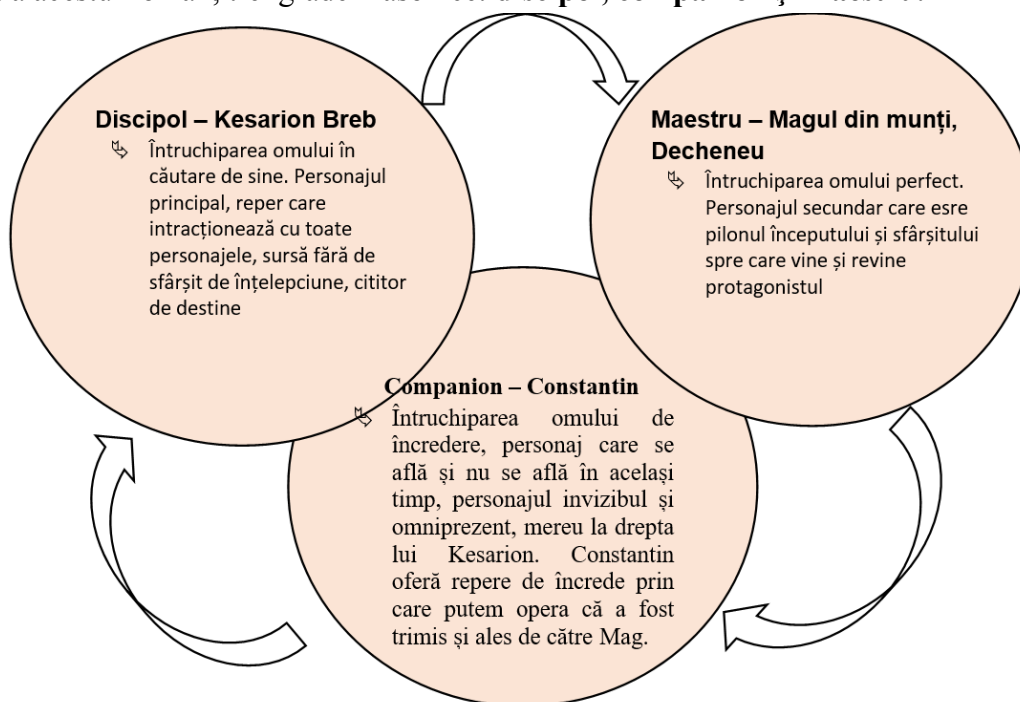
**Fig. 3. Perfecțiunea umană**

Mihail Sadoveanu rămâne adeptul filosofiei naturii, ținând cont de faptul că atunci când este nedreptățit, omul își găsește refugiu în sânul naturii eterne, identificând corespondențe genetice cu universul, această teorie pornește de la ideea creștină că omul din pământ se naște și în pământ se duce. Așa se naște gândirea profundă, ce tinde să descopere tainele universului. Individului îi este transcendent Dumnezeu, el trece peste tot ce este profan în jurul său și acceptă sacrul. Ideea dăinuirii în eternitate prin „combaterea” efemerității cotidiene reprezintă crezul suprem al personajelor sadoveniene, iar prin extindere, și al întregii sale opere.

„Creanga de aur”: simbol al cunoașterii și înțelepciunii. Sintagma titulară apare doar o singură dată, ca replică la despărțire de Maria: “Iată, ne vom despărți. Se va desface și amăgirea care se numește trup. Dar ceea ce e între noi acum, lămurit în foc, e o creangă de aur care va luci în sine, în afară de timp.” Creanga, este simbolul iubirii imateriale și eterne, o contopire spirituală a celor cărora le este interzisă iubirea trupească. Drumurile lor se despart, Maria, cernită, se ascunde pe insula Prinkipo, iar Kesarion pleacă la începutul drumului său, în peștera Magului. Viața infernală din Bizanț își continuă drumul, Platon – simbolul înțelepciunii, este omorât, dar și Constantin cade pradă oștilor împărătesei.

Structura de basm a acestui roman este puternic fundamentată. Avem bine ce se luptă cu răul, este prezentă și iubirea nelegiuită, iar spre final avem morala, indiferent de cele întâmplare, viața își continuă fluxul, iar ce a fost bine și ce a fost rău dispare și dă naștere haosului. Sadoveanu, în acest roman, relativ mic de întindere, ne oferă doar repere, pe care orice cititor le poate interpreta diferit, cu aceste repere, după cercetări, romanul capătă altă culoare.

Personajele lui Sadoveanu sunt tipice pentru construcția unui spațiu organizat, a unei "lumi dincolo de lume". Practic, scriitorul ne oferă un veritabil jurnal intim, dar oarecum întors pe dos, totul cu o paradisiacă strategie a discontinuității. Tocmai această voluptate a discontinuității seduce și implică orice cititor. Conform crezului sadovenian, vom delimita mai întâi relația filosofico-arhetaiplă a acestui roman, trei grade masonice: **discipol, companion și maestru**.



**Fig. 4. Discipol-maestru-companion**

În cultura arhaică și tradițională, inițierea este un pilon identitar important. Rolul maestrului este acela de a transmite ucenicilor o profundă înțelegere a vieții, în relație organică cu experiențele speciale ale comunității, dar ținând cont și de ceea ce se petrece dincolo de comunitate. Eroul

sadovenian Kesarion Breb asimilează toate datele morfologiei inițierii, el este discipolul. Vom cerceta încărcăturile semantice numerice care izvorăsc în jurul protagonistului. Cifra 7, cifră cu un puternic simbolism în carte, pentru că vreme de șapte ani Kesarion s-a inițiat în templele Egiptului, probând faptul că umanitatea, indiferent de forma pe care o îmbracă, are un substrat mitic comun, legătura dintre civilizații, pe care o face Kesarion prin intermediul călătoriei, pregătindu-se să devină al **treizeci și treilea** Decheneu, cifra treizeci și trei având o puternică încărcătură simbolică a distrugerii. De altfel, în final se va profeti că el este ultimul Decheneu.

Kesarion este personajul principal, el este multidimensional, dinamic și arhetipal. Acesta este caracterizat direct prin portretul făcut de narator și de alte personaje, prin autocaracterizare, mai este caracterizat și indirect prin propriile acțiuni, simțiri, gânduri, prin mediul în care trăiește. Numele personajului este simbolic, Kesarion vine din latinescul *Caesar*, „împărat”, sugerând faptul că este desemnat să devină mare preot al lui Zamolxe, iar „breb” este numele unui animal, fiind o aluzie la legătura omului cu natura și cu mitul. Acest personaj se desemnează prin propria filosofie, cea a cunoașterii de sine, dar în identificarea de sine, el trebuie să treacă prin experiența iubirii ca suferință.

Simplu și complex, natural cu o artificialitate ale evenimentelor, astfel pot descrie romanul istorico-mitologic sadovenian. Lecturând, la prima vedere vom găsi doar repere pe care trebuie să le analizăm pentru a prinde firul logic al evenimentelor. Autorul și-a construit un joc, merge mai departe cel ce a înțeles mesajul anterior, ajunge la sfârșit cel ce a lăsat toate mesajele în urmă și cu capul gol privește din nou la evenimente. Filosofia naturalistă și veche îmbracă în mreje străvezii, toate personajele, strânse din toate păturile și colțurile lumii acestea se întâlnesc în Bizanț, locul unde la altarul Domnului, Diavolul și-a aprins focul, loc în care tot ce este sacru devine murdar, loc în care femeia este jucărie, fie jucărie de tron, fie cea de liniștire (În cazul împăratului Constantin).

Roman-basm, așa l-am numit la început și așa îl vom numi la sfârșit, dar nu este un basm cu un sfârșit fericit la care mizează toți cititorii, ci este un sfârșit mai degrabă tragic. Sadoveanu a fost un mare făuritor de destine triste, probabil astfel de destine l-au înconjurat, astfel de destine l-au inspirat. Fericirea durează o secundă, pe când tristețea un veac.

#### BIBLIOGRAFIE

1. ARHIVELE NAȚIONALE ISTORICE CENTRALE Inv. nr. 3254. INVENTAR FOND FRANCMASONERIA ROMÂNĂ 1921-1945
2. BĂILEȘTEANU, F. *Introducere în opera lui Mihail Sadoveanu*, Craiova: Craiova, 2001. 316p. ISBN: 98697687-5-x
3. CĂLINESCU, G. *Istoria literaturii române*. București: Litera, 2001. ISBN: 973-99869-1-9
4. CIOPRAGA, C. *Mihail Sadoveanu. Fascinația tiparelor originare*. Iași: Eminescu, 1981. 415p. ISBN: 789732205254
5. CROHMĂLCINEANU, O. *Literatura română între cele două războaie mondiale*. Vol. I. București: Minerva, 1972. 320 p. ISBN: 490001217
6. DINU, G. OPREA, N. DOBRESU, C. *Istoria literaturii române din perspectivă didactică*. Iași: Paralela 45, 2002. 508p. ISBN: 973-593-534-1
7. FLOREA, D. *Mihail Sadoveanu sau magia rostirii*. București: Carta Românească, 1986. 158p. ISBN: 1306IP13D1918MI
8. MANOLESCU, N. *Sadoveanu sau utopia cărții*. București: Minerva, 1993, 252p. ISBN: 9735937107
9. MANOLESCU, N. *Arca lui Noe*. București: Eminescu, 1991. 736p. ISBN: 9789732203118
10. RĂILEAN, P. *Construcție și semnificație în ficțiunea istorică*, prefață la Mihail Sadoveanu, Nicoară Potcoavă, București: Editura Militară, 1990. 17p. ISBN 973-32-0114-6

11. PALEOLOGU, A. *Treptele lumii sau calea către sine a lui Mihail Sadoveanu*. București: Editura Cartea Românească, 2006. 235p. ISBN: 978-9732317464
12. SADOVEANU, M. *Creanga de aur*. București: ALFA, 1996. 154p. ISBN: 973-97687-5-x
13. SÂNGEORZA, Z. *Mihail Sadoveanu. Teme fundamentale*. București: Minerva, 1976. 386p. ISBN: 9732582369

## TEXTUL AFORISTIC: VARIETATE ȘI VARIABILITATE SEMANTICĂ ȘI VALORICĂ

### THE APHORISTIC TEXT: VARIETY AND SEMANTIC AND VALUE VARIABILITY

*Corina Vahnovan, studentă, anul III,  
Facultatea de Filologie și Istorie  
Programul de studii: „Limba și literatura română și limba engleză”  
Coordonator: Olga Boz, conf. univ. dr.*

**CZU: 82-84**

#### Abstract

The purpose of the research of this article is to establish the theoretical landmarks regarding the cultural value of the aphoristic language. An overview of the aphorism, the variety and variability of the aphoristic text. This article answers the following questions: What is an aphorism, what is the meaning of an aphoristic expression, and what are the types of aphorisms? This article also reflects the important role of the aphorism in the Romanian language and literature.

**Key-words:** aphorism, variety and variability, paremiological language, proverbs, apophthegm, communicative competence.

Fiecare popor, de-a lungul veacurilor, trăind diferite experiențe și tragând anumite concluzii, a adunat înțelepciune, care a fost fixată în proverbe și zicători, în aforisme și cugetări, în mituri și legende, în cântece și povești, în snoave și ghicitori. Ca orice produs moral, aforismele sunt roadele experienței unor existențe omenești, care comunică o anumită idee într-o formă concisă și originală. Creatorul este un filozof și un poet adevărat, care dăruiește totul pentru descoperirea și înțelegerea universului, a vieții umane și a realităților dintre oameni. Pentru înfăptuirea unui aforism e nevoie de puterea observației, capacitatea de a compara și ierarhiza. Cu toate acestea, înțelepciunea vieții își are rolul deplin în literatura noastră.

Aforismul reprezintă un gând adânc sau o judecată care redă într-o formă concisă o părere cu privire la viață. El are deplină libertate formală, dar și caracter reflectiv. Este o cugetare într-o formă concisă memorabilă, un enunț care sugerează un adevăr teoretic. Termenul provine din fr. „aphorisme”, lat. „aphorismus”, gr. „aphorismos”, însemnând definiție [1].

Rolul important al aforismelor este că acestea ilustrează cel mai clar modul de viață, așezarea geografică a țării, istoria, tradițiile, cultura, păstrează statutul sociocultural acumulat timp de secole și răspund la schimbările din viața socială și culturală a oamenilor. Cu certitudine, aforismele comprimă cele mai bogate sensuri ale experienței omului, alcătuind un adevărat tezaur al gândirii, de asemenea ele sunt și expresia unui duh elementarizat, pur și adânc, dar cu multe înțelesuri și nuanțe.

Aforismele reflectă sistemul de valori, moralitatea publică, etica, atitudinea față de lume, față de alte popoare, instrucțiuni pentru toate ocaziile, ceea ce constituie un potențial educativ ridicat al utilizării lor în predare. Claritatea ritmică și sintactică a proverbelor, structura lor gramaticală oferă un material lingvistic bogat pentru învățare în diferite etape ale procesului instructiv-educativ.

Astfel, stilul aforistic pătrunde peste tot în literatură, valoare lui este pusă în evidență mai ales în discursul poetic, deoarece aforismele sunt „metafore epistemologice” care se focalizează în asociații neașteptate de cuvinte și de sensuri. Discursul nostru constă nu numai din epitete, metafore și personificări ca mijloace artistice care servesc să îi confere o expresivitate deosebită, ci, în vorbirea noastră, operăm atât cu cuvinte și fraze individuale legate într-o propoziție, cât și cu unități lingvistice stabile - unități frazeologice și aforisme lingvistice. Acestea pot avea mesaje diferite: povață (*La altu-n casă nu te-nghesui la masă*), sfat (*Cinstește pe bătrâni, că ai să fii și tu bătrân*), îndemn (*Strigă la sora să priceapă nora*), învățătură (*Câinele care latră nu mușcă*), sugestie (*Caută soție în câmp, nu la dansuri*), interdicție (*Calul de dar nu se caută la dinți*), avertisment (*Să nu pui carul înaintea boilor*), constatare (*Mâna altuia nu te scarpină cum îți place*), imposibilitate (*Nuntă fără vorbe și moarte fără bănuială nu se poate*), observație critică (*Cine n-are ce mânca știe când e post*).

Proverbele, maximele, zicalele și clișeele sunt diferite forme de afirmații aforistice care câștigă prevalență de la generație la generație și apar frecvent în discursul nostru de zi cu zi. Având în vedere similitudinile între concepte și abordând criteriul modalităților enunțării, o tipologie a discursului de tip aforistic ar cuprinde **maxima, sentința, dictonul, proverbul, zicala** cărora le lipsește totuși independența ideatică a aforismului propriu-zis (acestea selectându-și temele de reflecție din orice domeniu al spiritului), dar care au o concizie formală ce implică densitatea ideilor: „Nu poți să te cufunzi de două ori în apele aceluiași fluviu”; „Rațiunea este aceea care a ales arma” [3, p. 188]; „E o axiomă a istoriei, că tot ce e bine e un rezultat al cugetării generale și tot ce e rău e produsul celei individuale” [4, p. 163].

Dicționarul limbii explicativ al limbii române oferă următoarele definiții:

- **MAXIMA:** „*Gândire formulată concis, exprimând un principiu etic, o normă de conduită*”.
- **SENTINȚA:** „*Formulă lapidară conținând o cugetare sau un gând adânc. Punct de vedere, opinie, apreciere etc.*”.
- **DICTÓN:** „*Expresie devenită proverb; maximă*”.
- **PROVÉRB:** „*Frază scurtă, de obicei ritmică, ce se exprimă în chip metaforic, concis și sugestiv rezultatul unei experiențe și care conține o povață, o învățătură*”.
- **ZICÁLĂ:** „*Expresie concisă, deseori figurată, care conține o povață sau un gând înțelept; zicătoare; zicere. /a zice + suf. ~ală*” [2].

Aforismele sunt maxime directe. Idiomurile sunt fraze cu un sens figurat fix, spre deosebire de sensul literal. Se poate obține o cunoaștere mai profundă a aforismelor, comparându-le cu alte expresii înrudite, cum ar fi fraziologismele, zicătorile, proverbele, maximele, metaforele, deoarece caracteristicile distincte ale aforismelor pot fi identificate în raport cu alte expresii de tip similar. „Proverbele sunt diferite de citate literare, maxime, sloganuri și aforisme, în sensul că au tradiționalitatea și moneda care le lipsește acestor expresii și autorii proverbelor nu sunt cunoscuți, deși toate expresiile enumerate mai sus exprimă ceva adevărat sau înțelept. În plus, deși o maximă sau un aforism este adecvat mai ales pentru un nivel formal de discurs, proverbele sunt frecvent utilizate în discursurile populare, cotidiene. Cu toate acestea, un citat sau un slogan poate deveni un proverb, deoarece câștigă teren și popularitate în rândul populației” [5, p.64].

Aforismele sunt din cele mai vechi timpuri, născându-se în mintea contemporanilor. Despre viață încă Aristotel se întreba: „Care este sensul vieții?”, „Slujește-i pe ceilalți și fă binele” (Aristotel), cum să reușești în ea „Acceptă inevitabilul cu demnitate” (Seneca), ce este iubirea „Dragostea fuge de cei care urmărește-o, iar cei care fug, se aruncă pe gât” (Shakespeare), care este

sensul prieteniei „În construirea fericirii umane, prietenia ridică ziduri, iar iubirea formează o cupolă” (Kozma Prutkov), cum se învinge răul „Există o singură cale de a pune capăt răului – face bine oamenilor răi” (Lev Tolstoi) și cum să fii fericit „Fericirea este atunci când ceea ce gândești, spui și faci este în armonie” (Mahatma Gandhi).

Proverbele oferă o perspectivă asupra culturii în mai multe feluri. Pe măsură ce sunt moștenite din generație în generație, ele păstrează părerile și valorile tradiționale (uneori învechite), comportamentul, experiențele și metodele de lucru.

Analiza stilistică a unui text aforistic urmărește să demonstreze științific individualitatea expresivă a acestuia. Trăsăturile expresive asigură unitatea artistică a operei literare. Cu cât textele literare sunt mai vaste și mai complexe, analiza devine mai dificilă, deoarece „coborârea în adâncimea unui aspect al gândirii artistice” pentru a-i releva semnificațiile necesită un efort de concentrare maximă [4, p. 74].

Aforismele individuale sau expresiile înaripate, au în mod necesar, propriul lor autor. Acest grup de aforisme combină expresii populare care au intrat în discursul nostru din literatură, zicători ale unor personaje istorice, citate scurte și expresii figurative. Omenirea de-a lungul istoriei sale a selectat, filtrat și asimilat gândurile originale ale celor mai buni reprezentanți ai săi.

Analizând definițiile date până acum și caracteristicile definițiilor discutate, „aforismul” este definit din mai multe aspecte : formale, semantice, culturale, literare și pragmatice.

- Din punct de vedere a aspectului sintactic au, de obicei, forme scurte și fixe; ele formează o rostire completă.
- Dintr-un aspect literar, majoritatea aforismelor sunt metaforice. Ele conțin diferite figuri de vorbire și, astfel, fac parte din limbajul figurativ.
- Din punct de vedere semantic, ele exprimă înțelepciune, adevăruri generale, moravuri, opinii tradiționale, experiențe, observații, norme sociale, natura umană și comportamentul acceptat de majoritate în societate.
- Din punct de vedere cultural, ele reprezintă valori și norme ale societății, originea lor se bazează pe istoria unei culturi;
- Dintr-un aspect pragmatic, ele contribuie la o comunicare eficientă, permițând vorbitorilor să efectueze un act de vorbire.

Nu există o distincție clară între aceste aspecte ale aforismului, deoarece există suprapuneri între ele. Toate aspectele sunt complementare între ele.

Concluzionând, putem spune că un mod de a dezvolta înțelegerea figurativă și metaforică a elevilor în școală este folosirea aforismelor în predarea limbii. Indiferent de locul în care apar într-un text, scriitorii folosesc aforisme pentru a exprima inteligent și concis observații sau idei filozofice.

#### BIBLIOGRAFIE

1. BLAGA, Lucian. *Religie și spirit*. Sibiu: „Dacia Traiană” S.A., 1942.
2. *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a III-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2016.
3. GHEORGHE, Gabriel. *Proverbele românești și proverbele lumii romanice*. București: Albatros, 1986.
4. MARINO, Adrian. *Dicționar de idei literare*. București: Editura Eminescu, 1973.
5. PANN, Anton. *Povestea vorbii*. Chișinău: Hyperion, 1992.



## «ЧИСТЫЙ ПОНЕДЕЛЬНИК» И.А. БУНИНА КАК ПАСХАЛЬНЫЙ РАССКАЗ

### PURE MONDAY AS AN EASTER STORY BY I.A. BUNIN

Анастасия Каледжи, студентка I курса,  
Специальность: „Русский/Английский язык и литература”,  
Факультет филологии и истории  
Науч. руководитель: Г.Г. Топор, др., конф.,

CZU: 821.161.1.09

#### Rezumat

Autorul articolului s-a orientat către opera scriitorului rus, laureatului Premiului Nobel I.A. Bunin. Subiectul studiului a fost povestirea „Lunea curată”. Potrivit scriitorului, aceasta este cea mai bună povestire din culegerea „Аlei întunecate”.

În articol această lucrare este privită prin prisma povestirilor pascale: sunt determinate particularitățile care ne permit să afirmăm că ea aparține acestei specii literare. Se analizează și semnificația titlului povestirii, personajele principale, trăsăturile specifice ale compoziției.

I.A. Bunin în lucrarea sa „Lunea curată” a rămas fidel canoanelor tradiționale ale povestirilor pascale și imaginii veșnice luminoase a sărbătorii de Paște.

**Cuvinte-cheie:** nuvelă pascală, literatura rusă a sec. XX, I.A. Bunin, culegerea de nuvele „Аlei întunecate”, particularități.

#### Abstract

The author of the article turned to the work of the Russian writer I.A. Bunin. The subject of the study was his story *Pure Monday*. According to the writer, this is the best story of the *Dark Alley* collection.

The article views this work through the prism of the Easter story: the revealed features allow us to assert its belonging to this genre. The meaning of the name of the story, its main characters, and the features of the composition are also analyzed.

I.A. Bunin in the story *Pure Monday* remained faithful to the traditional canons of the Easter story and the eternal bright image of the Easter holiday.

**Key-words:** Easter story, Russian literature of the 20th century, I.A. Bunin, *Dark Alleys* collection, originality.

К жанру пасхального рассказа в русской литературе обращалось много писателей, такие как: Ф.М. Достоевский («Мужик Марей»), А.И. Куприн («Бонза», «Святая ложь», «Московская Пасха», «Пасхальные колокола», «Инна», «Пасхальные яйца», «Посемейному»), Л.Н. Андреев («Баргамот и Гараська»), А.И. Солженицын («Пасхальный крестный ход»), З.Н. Гиппиус («И звери», «Святая плоть»), В.А. Никифоров-Волгин («Отрывок из книги «Детство»», «Канун Пасхи», «Свеча», «Безбожник», «Солнце играет»), В.Г. Короленко («Старый звонарь») и т. д.

Каждый из них открывал что-то новое, но при этом оставался верен традиционным канонам пасхального рассказа и вечному светлому образу праздника Пасхи. Сохранив жанровую сущность неизменной, каждый автор выразил в пасхальном рассказе свое, душевное, каждый проявил в этом жанре свою меру таланта и литературного мастерства.

Жанр пасхального рассказа занимает особое место и в творчестве И.А. Бунина. К этому жанру относится одно из самых замечательных и загадочных произведений писателя – рассказ «Чистый понедельник», который был написан 12 мая 1944 года, и вошел в цикл «Темные аллеи». Сам автор признавал этот рассказ лучшим произведением сборника.

И все же этот рассказ, хотя имеет все признаки рассказа любовной тематики и его кульминацией является ночь, проведенная возлюбленными вместе, не об этом или не только об этом. Важно, что это ночь кануна Великого поста; Чистый понедельник наступает после Прощеного воскресенья и является первым днем Великого поста.

В рассказе И.А. Бунина «Чистый понедельник» любовь, расцвет которой пришелся на первый день Великого Поста, греховна в глазах религиозной героини, вскоре скрывшейся от

возлюбленного и соблазнов мирской жизни в монастырь. И все же в этой любви и неожиданном разрыве осталась своя тайна, которая обнаружилась и тут же исчезла, когда под Новый год во время крестного хода бывшие любовники на мгновение встретились глазами. И подсказка к разгадке этой тайны (воспоминание героя о «незабвенном» Чистом понедельнике) снова возвращает нас к названию рассказа и к православному календарю, к глубинным основам русской народной жизни.

Картина жизни России 1910-х годов противопоставляется Руси древней, вековой, настоящей, напоминающей о себе в храмах, старинных обрядах, памятниках литературы, как бы проглядывающей сквозь наносную суету. Москва ночная, светская, является своеобразной антитезой другой Москве, Москве православной, представленной в рассказе храмом Христа Спасителя, Иверской часовней, собором Василия Блаженного, Новодевичьим, Зачатьевским, Чудовым монастырями, Рогожским кладбищем, Марфо-Мариинской обителью.

Сюжет рассказа «Чистый понедельник» основывается на несчастной любви главного героя, определившей всю его жизнь.

Основных действующих лиц в рассказе «Чистый понедельник» всего два: героиня и сам рассказчик. Их имена читатель так и не узнаёт.

Повествователь – мужчина, вспоминающий, должно быть, лучший отрезок своей биографии, свои молодые годы и пору страстной влюбленности, глубоко раскрываются его чувства и переживания.

Образ героини воспринимается через два различных сознания: героя – непосредственного участника описываемых событий и дистанцированное сознание повествователя, который смотрит на происходящее через призму своей памяти.

Сила духа героини и делаемый ею в итоге выбор и становятся смысловым стержнем бунинского произведения. Именно ее углубленная сосредоточенность на чем-то, не сразу поддающемся определению, до поры до времени сокрытом от постороннего взгляда, и составляет тревожный нерв повествования, концовка которого не поддается ни логическому, ни житейскому объяснению. И если герой говорлив и непоседлив, если он может отложить мучительное решение на потом, предполагая, что все разрешится как-то само собой или, в крайнем случае, вовсе не задумываясь о будущем, то героиня все время думает о чем-то своем, что только косвенно прорывается в ее репликах и разговорах. Она любит цитировать русские летописные сказания, особенно ее восхищает древнерусская «Повесть о верных супругах Петре и Февронии Муромских» (у И.А. Бунина ошибочно указано имя князя – Павел).

Однако текст жития привлекается автором «Чистого понедельника» в существенно переработанном виде. Героиня, знающая этот текст, по ее словам, досконально («до тех пор перечитываю то, что особенно нравится, пока наизусть не выучу»), смешивает две совершенно разные фабульные линии «Повести о Петре и Февронии»: эпизод искушения жены князя Павла, к которой в облике ее мужа является дьявол-змея, затем убитый братом Павла, Петром, – и историю жизни и смерти самого Петра и его жены Февронии. В результате создается впечатление, будто «благостная кончина» персонажей жития находится в причинно-следственной связи с темой искушения (сравни объяснение героини: «Так испытывал Бог»). Абсолютно не соответствуя действительному положению вещей в житии, данная идея вполне логична в контексте бунинского рассказа: «сочиненный» самой героиней образ, не поддавшийся искушению женщины, которая даже в браке сумела предпочесть «суетной» телесной близости вечное духовное родство, психологически близок ей.

Еще интереснее то, какие оттенки подобная интерпретация древнерусской повести вносит в образ бунинского героя. Во-первых, он прямо сравнивается со «змеем в естестве человеческом, зело прекрасном». Сопоставление героя с дьяволом, временно принявшим человеческий облик, подготавливается уже с начала рассказа. В том же духе может быть истолкована в «Чистом понедельник» ассоциация еще с одним произведением житийного жанра – на этот раз вводимая репликой героя, который цитирует слова Юрия Долгорукого из письма к Святославу Северскому с приглашением на «московский обед». При этом актуализируется сюжет «Чуда Святого Георгия» и мотив змеборчества [2, с. 54].

Однако именно вследствие того, что героиня «Чистого понедельника» обращается с древнерусским текстом достаточно вольно, герой рассказа в подтексте оказывается и сам не только «змеем», но и «змеборцем»: в произведении он для героини – не только «сей змей», но и «сей князь» (как сама она – «княгиня»). Надо учесть, что в реальной «Повести о Петре и Февронии» Петр убивает змея в облике собственного брата – Павла; мотив «братоубийства» в рассказе И.А. Бунина обретает смысл, ибо подчеркивает идею «двусоставности человека, сосуществования и борения в нем «божеского» и «дьявольского». Разумеется, сам герой-рассказчик этих крайностей в собственном существе «не видит» и не противопоставляет. Тем более невозможно упрекнуть его в какой-либо злонамеренности: роль искусителя он играет лишь невольно.

Посредством этих реминисценций автор в какой-то мере объясняет странности поведения героини «Чистого понедельника». Она ведет, на первый взгляд, жизнь, характерную для представительницы богемно-аристократического круга, причудами и обязательным «потреблением» разнообразной интеллектуальной «пищи», в частности – произведений писателей-символистов. И в то же время героиня посещает храмы, раскольничье кладбище, при этом, не считая себя слишком религиозной. «Это не религиозность. Я не знаю, что, – говорит она. – Но я, например, часто хожу по утрам или по вечерам, когда вы не таскаете меня по ресторанам, в кремлевские соборы, а вы даже не подозреваете этого...» [1].

Не менее важна и внутренняя противоречивость героини, которая изображена писателем на духовном распутье. Нередко говорит она одно, а делает другое: удивляется гурманству других людей, но сама с отличным аппетитом обедает и ужинает, то посещает все новомодные собрания, то вообще не выходит из дома, раздражается окружающей пошлостью, но идет танцевать полечку Транблан, вызывая всеобщее восхищение и рукоплескания, оттягивает минуты близости с любимым, а потом внезапно соглашается на нее...

Но в итоге она все же принимает решение, то единственное, верное решение, которое, по И.А. Бунину, было предопределено и России – всей ее судьбой, всей ее историей. Путь покаяния, смирения и прощения.

Кульминация рассказа – решение возлюбленной героя уйти в монастырь. Героиня объявляет о своем решении уйти от мирской жизни. В этот день закончились отношения двух влюбленных и закончилась жизнь героя. С другой стороны, название рассказа символично. Считается, что в чистый понедельник происходит очищение души от всего суетного, греховного. Причем в рассказе меняется не только героиня, избравшая монашеское отшельничество. Её поступок побуждает героя к самоанализу, заставляет и его измениться, очиститься.

Почему И.А. Бунин назвал свой рассказ так, хотя действие лишь небольшой, пусть и важной его части приходится на чистый понедельник? Вероятно потому, что именно этим

днем отмечен крутой перелом от масленичного веселья к суровому стоицизму поста. Ситуация резкого перелома не просто многократно повторяется в «Чистом понедельник», а очень многое организует в этом рассказе.

Кроме того, в слове «чистый», помимо значения «святой», парадоксально акцентируется значение «ничем не заполненный», «пустой», «отсутствующий». И вполне закономерно, что в финале рассказа в воспоминаниях героя о событиях почти двухлетней давности фигурирует отнюдь не Чистый понедельник: «незабвенным» здесь назван «предыдущий» вечер – вечер «Прощенного воскресенья».

Рассказ может показаться грустным и даже трагичным. В какой-то степени это действительно так. Но одновременно рассказ «Чистый понедельник» возвышенно прекрасен. Он заставляет задуматься об истинных ценностях, о том, что каждому из нас рано или поздно приходится столкнуться с ситуацией нравственного выбора. И далеко не каждому хватает мужества признать, что выбор сделан неправильно.

### БИБЛИОГРАФИЯ

1. БУНИН И. *Чистый понедельник*. <https://ilibrary.ru/text/1019/p.1/index.html> (Дата обращения 24.04.2022)
2. МИХАЙЛОВА М.В. И.А. Бунин. В: *Русская литература XIX-XX веков*. Уч. пос. для поступающих в вузы: В 2 т. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – т. 2. С. 43 – 56.

## ОБРАЗ ДОМА В ПОВЕСТИ «СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ» А.С. ПУШКИНА И В РОМАНЕ «БЕДНЫЕ ЛЮДИ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

### THE IMAGE OF THE HOUSE IN THE STORY "STATION CARETAKER" BY A.S. PUSHKIN AND IN THE NOVEL "POOR PEOPLE" BY F.M. DOSTOEVSKY

*Евгения Матийчук, студентка IV курса,  
Факультет филологии и истории,  
Специальность: „Русский/Английский язык и литература”  
Науч. руководитель: Г.Г. Топор, др., конф.*

**CZU: 821.161.1.09**

#### Rezumat

Articolul abordează una dintre cele mai comune imagini ale literaturii ruse din secolul al XIX-lea – imaginea Casei. Această imagine ocupă un loc special în opera lui A.S. Pușkin și F.M. Dostoievski. Sub aspect comparativ, axat pe materialul povestirii „Căpitanul de poștă” de A.S. Pușkin și romanul „Oameni sărmani” de F.M. Dostoievski, se dezvăluie originalitatea interpretării acestei imagini. Aceste două lucrări sunt unite de imaginea unei Case „calde”, mai degrabă un vis despre ea.

**Cuvinte-cheie:** literatura rusă a secolului XIX, povestire, roman, A.S. Pușkin, F.M. Dostoievski, analiza contrastiv-comparativă.

#### Abstract

The article considers one of the most common images of Russian literature of the XIX century - the image of the House. This image occupies a special place in the works of A.S. Pushkin and F.M. Dostoevsky. In a comparative aspect, on the material of the story *Station Caretaker* by A.S. Pushkin and the novel *Poor People* by F.M. Dostoevsky, the originality of the interpretation of this image in the works of each of the authors is revealed. The image of the "warm" House unites these two works, most likely a dream of it.

**Key-words:** Russian literature of the XIX century, novel, A.S. Pushkin, F.M. Dostoevsky, comparative analysis.

Есть в русской литературе мотивы и образы, за которыми стоят не просто конкретные понятия, но предельно расширенные, обрастающие множеством смыслов. Одним из них в литературе XIX века является образ Дома. Дом не только как жилище, место обитания, но как быт и стиль жизни, надежный, привычный, устоявшийся уклад и порядок, традиции, семейные ценности, вкусы, культура семьи. А для нашего кризисного времени характерна сокровенная мечта о доме, как месте, где можно укрыться от жизненных бурь, где рядом самые близкие люди, которые тебя всегда поймут и помогут в трудную минуту.

Образ Дома приобретает особое значение в произведениях А.С. Грибоедова (комедия «Горе от ума»), Н.В. Гоголя (повесть «Старосветские помещики», поэма «Мёртвые души»), И.С. Тургенева (роман «Дворянское гнездо»), Ф.М. Достоевского («Записки из Мёртвого дома»), романы «Бедные люди», «Преступление и наказание»), М.Е. Салтыкова-Щедрина (роман «Господа Головлёвы»), А.П. Чехов (комедия «Вишнёвый сад») и др.

Дом является важнейшим образом и в духовной биографии А.С. Пушкина. Он обращался к нему на протяжении всего творчества и в своих произведениях часто описывал «тёплый дом», тот дом, о котором всегда мечтал. В.С. Непомнящий в работе «Лирика Пушкина как духовная биография» так определяет значимость интересующего нас духовного понятия для великого поэта: «Дом для него – ценность важнейшая, коренная. Дом – жилище, убежище, область покоя и воли, независимость, неприкосновенность. Дом – очаг, семья, женщина, любовь, продолжение рода, постоянство и ритм упорядоченной жизни. Дом – традиция, преемственность, отечество, нация, народ, история. Дом, «родное пепелище» – основа человечности человека, «залог величия его», осмысленности существования. Понятие сакральное, величественное и спокойное; символ единого, целостного большого бытия» [2, с. 18].

Готовясь к женитьбе на Н.Н. Гончаровой, в 1830 году, в первую Болдинскую осень А.С. Пушкин особенно остро и настойчиво мечтал о Доме, о тихом покое. Об этой своей мечте, разными словами, он писал во многих стихотворениях этих лет. Вот строки из стихотворения «Два чувства дивно близки нам»:

Два чувства дивно близки нам –  
В них обретает сердце пищу –  
Любовь к родному пепелищу,  
Любовь к отеческим гробам... [3, с. 596]

В ту же Болдинскую осень А.С. Пушкин создаёт цикл «Повести Белкина». В одной из них, а именно в повести «Станционный смотритель», мотив «тёплого дома» является одним из основных. Вокруг дома смотрителя закручивается и весь сюжет повести. Рассказчик приезжает на станцию три раза, и каждый раз видим совершенно «новый» образ дома.

В первый приезд рассказчик знакомится на почтовой станции со смотрителем и его дочерью. Смотритель – вдовец, но он не чаёт души в дочери, которая в свою очередь окружает его лаской, теплом, семейным уютом. «...Я занялся рассмотрением картинок, украшавших его смиренную, но опрятную обитель. <...> Всё это и донныне сохранилось в моей памяти, так же как и горшки с бальзамином, и кровать с пёстрой занавескою, и прочие предметы, меня в то же время окружавшие. Вижу, как теперь, самого хозяина, человека лет пятидесяти, свежего и бодрого, и его длинный зелёный сюртук с тремя медалями на полинялых лентах» [4, с. 77]. Когда дочь станционного смотрителя Самсона Вырина жила с ним, в доме был уют, и герои были счастливы.

Во второй приезд – через несколько лет – рассказчик находит на станции только одного смотрителя. Как же способно изменить человека горе! Всего через несколько лет, проезжая

по той же дороге, автор, остановившись на ночь у Самсона Вырина, не узнал его: из «свежего и бодрого» тот превратился в заброшенного, обрюзгшего старца, единственным утешением которому служила бутылка. А всё дело в дочери: не испросив родительского согласия, Дуня – его жизнь и надежда, ради блага которой он жил и работал, – бежала с проезжим гусаром.

Дуня покинула отца, и в доме его стало холодно, темно. И «вошед в комнату, я тотчас узнал картинки, изображающие историю блудного сына; стол и кровать стояли на прежних местах; но на окнах уже не было цветов, и всё кругом показывало ветхость и небрежение. Смотритель спал под тулупом (одряхлел, опустился); мой приезд разбудил его; он привстал... Это был точно Самсон Вырин; но как он постарел! Покаместь собирался он переписать мою подорожную, я смотрел на его седину, на глубокие морщины давно небритого лица, на сгорбленную спину – и не мог надивиться, как три или четыре года могли превратить бодрого мужчину в хилого старика» [4, с. 78].

Поступок дочери сломил Самсона, он не мог перенести того, что его милое дитя, его Дуня, которую он как мог оберегал от всяких опасностей, смогла так поступить с ним и, что ещё страшнее, с собой – стала не женой, а любовницей. Так дом, тёплый, уютный, счастливый, превратился в холодное, тёмное, бездушное жилище.

Мотив «тёплого дома» прослеживается и в романе Ф.М. Достоевского «Бедные люди». «Биография» Вареньки начинается с идиллического родительского дома, возникающего в её детских воспоминаниях: «Прибежишь, запыхавшись, домой; дома шумно, весело; раздадут нам всем детям работу, горох или мак шелушить. Сырые дрова трещат в печи; Матушка весело смотрит за нашей весёлой работой; старая няня, Ульяна, рассказывает про старое время или старинные сказки про колдунов и мертвецов. Мы, дети, жмёмся подружка к подружке, улыбка у всех на губах. Вот вдруг замолчим, разом... чу! Шум! Как будто кто-то стучит! – Ничего не бывало; это гудит самопрялка у старой Фроловны; сколько смеху бывало! А потом ночью не спим от страха; находят такие страшные сны. Проснёшься, бывало, шевельнуться не смеешь и до рассвета дрогнешь под одеялом. Утром встанешь свежа как цветочек... Светло, ярко, весело. В печке опять трещит огонёк; подсядем все к *самовару*, а в окна подсматривает продрогшая ночью наша собака Полкан и приветливо махает хвостом. Мужик проедет мимо окон на бодрой лошадёнке в лес за дровами. Все так довольны, так веселы!» [1, с. 115-116].

Всё есть в этом тёплом доме: в нём шумно и весело, как бывает только там, где люди счастливы; в нём дрова трещат в печи, как известно, очаг – символ родного дома; в нём старая няня рассказывает сказки, как рассказывают их любящие бабушки дорогим внукам; в нём обязательно за стол всех собирает *самовар* – символ радушия, гостеприимства и семейного счастья. И самовар не раз встречается на страницах романа: «Думаешь-думаешь: вот как бы хорошо теперь было дома! Сидела бы я в маленькой комнатке нашей, у самовара, вместе с нашими; было бы так тепло, хорошо, знакомо» [1, с. 47].

Здесь кажется уместным подчеркнуть, что в «Станционном смотрителе» самовар также присутствует. Когда рассказчик впервые приезжает на почтовую станцию и всё в доме ещё благополучно, *самовар*, принесённый Дуней, создаёт особенную атмосферу и как бы притягивает героев к себе, объединяет их: «и мы втроём начали беседовать, как будто век были знакомы. Лошади давно были готовы, а мне всё не хотелось расставаться с смотрителем и его дочкой» [4, с. 77].

Во второй же приезд рассказчика, когда тёплый дом превратился в холодное жилище, самовара (а вместе с ним, домашнего уюта, семейного очага) уже нет: «Я прекратил свои вопросы и велел поставить *чайник*» [4, с. 78].

Но вернёмся к роману Ф.М. Достоевского.

В Петербурге Варя живёт на съёмной квартире, которую хоть как-то благоустроить, превратить в «тёплый дом» пытается Макар Девушкин. «Я там купил парочку горшков с бальзаминчиком и гераньку – недорого. А вы, может быть, и резеду любите?» – пишет Вареньке Макар [1, с. 34]. А она ему в ответном письме отвечает: «Что за прелесть (...) цветы! (...) Где это вы достали такую хорошенькую гераньку? Я её посредине окна поставила. (...) У нас теперь словно рай в комнате, – чисто, светло!» [1, с. 35]. Как в доме у родителей – светло, ярко.

Макар Девушкин сам еле-еле сводит концы с концами, он очень беден. Но, видя несчастья Вари, простой «титularный советник» не может оставаться равнодушным. Испытывая к Вареньке отцовские чувства («отеческая приязнь одушевляла меня (...) ибо я занимаю у вас место отца родного, по горькому сиротству вашему» [1, с. 37]), он пытается всячески ей помочь, защитить. А главное, пытается любыми средствами создать для неё то, чего сам лишён. В этом и видится Макару Девушкину настоящее счастье – дом, свой дом, где живёт милая, родная, любимая женщина, где тепло и уютно, где обязательно светло и радостно: «...я никогда моих дней не проводил в такой радости. Ну, точно домиком и семейством меня благословил Господь!» [1, с. 73].

В «Станционном смотрителе» идиллической картине дома, описанной рассказчиком при первом его приезде на почтовую станцию, противопоставляются трагические картины, которые ожидают его при последующих посещениях. А в «Бедных людях», квартира Вари (пусть даже в большей степени вымышленная, воображаемая) – жилищу Макара.

Он сам описывает свой дом в письме к Вареньке Добросёловой: «Ну, в какую я трущобу попал, Варвара Алексеевна. Ну, уж квартира! Вообразите, примерно длинный коридор, совершенно тёмный и нечистый. По правую руку его будет глухая стена, а по левую двери да двери, точно номера, всё так простираются. Ну, вот и нанимают эти номера, а в них по одной комнатке в каждом: живут в одном и по двое, и по трое. Порядку не спрашивайте – Ноев ковчег» [1, с. 33]. Сам Макар, живёт не в комнате, а в углу («уголок такой скромный»), на кухне, за перегородкой. Даже «самая последняя комната» в этой трущобе ему «не по карману!». Но он готов и дальше на любые лишения («Я-то не ропщу и доволен» [1, с. 34]), потому что для него главное, как он пишет Вареньке, что «ваше окошко напротив, через двор (...) вас мимоходом увидишь – всё веселее мне, горемычному...» [1, с. 34].

Итак, для героев обоих произведений счастье, смысл жизни заключается в том, чтобы иметь свой «тёплый дом», где будут жить родные люди, о которых герои смогут заботиться, где будет большая, дружная семья, всем будет легко и радостно, потому, что людей объединяет любовь – любовь к человеку. Тёплый дом – это Дом, в котором нет ни одиночества, ни ссор.

#### БИБЛИОГРАФИЯ

1. ДОСТОЕВСКИЙ Ф.М. *Собрание сочинений в 15-ти томах*. – Л.: Наука, 1988. – т. 1 (Повести и рассказы 1846 – 1847). – 463 с. ISBN 5-02-027899-8
2. НЕПОМНЯЩИЙ В.С. *Лирика Пушкина как духовная биография*. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 240 с. ISBN 5-211-04379-0

3. ПУШКИН А.С. *Собрание сочинений в 10-ти томах.* – М.: ГИХЛ, 1959 – 1962. – т. 2 (Стихотворения 1823–1836). – 688 с. ISBN 978-5-4224-0830-6
4. ПУШКИН А.С. *Сочинения. В 3-х томах.* – М.: Художественная литература, 1986. – т. 3 (Проза). – 527 с.

## UTILIZAREA STRATEGIILOR INTERACTIVE LA LECȚIILE DE LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ

### USE OF INTERACTIVE STRATEGIES IN ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS

*Rita Moroz, studentă, anul 1, masterat,  
Programul de studii „Didactica limbii române ca limbă nematernă/străină”  
Coordonator: Liuba Petrenco, dr., conf. univ.*

**CZU: 37.016:811.161.1+821.135.1**

#### Abstract

The article supports the idea that the use of interactive teaching-learning-assessment methods in teaching contributes to improving the quality of the educational process, having an active-participatory character and a real active-formative value on the student's personality. "The roots of learning are bitter, but the fruits are sweet" is the proverb that brings into question the "taste" that the learning process can have. The use of interactive methods stimulates personal learning and development, encouraging the exchange of ideas, experiences and knowledge, ensures active participation, promotes interaction, leading to active learning with obvious results.

**Key-words:** interactive strategies, evocation, realization of meaning, reflection.

Metoda (din grecescul *methodos*: *metha* – către, spre; *odos* – cale, drum) este un instrument didactic care îi determină pe cei aflați pe băncile școlii la un demers (I. Cerghit, 2006). După alți cercetători, metodă include toate formele predării și învățării orientate pe teme și pe competențe sociale și care țin seama de condițiile de învățare [5, p.176].

Strategiile didactice, un alt termen important din sfera didacticii, sunt determinate ca modele de interacțiune a metodelor, procedeele, mijloacelor și modurilor de instruire, ce implică o succesiune de operații raportate la obiective generale sau specifice în funcție de anumite criterii: conținut, particularități de vârstă, unitate de instruire etc. [3, p. 9]. F. Orțan definește strategia didactică ca pe o îmbinare și succesiune într-o activitate concretă a metodelor didactice [4, p. 166].

În procesul de învățământ foarte importantă este strategia de instruire, deoarece ea reprezintă modul în care profesorul reușește să aleagă cele mai potrivite metode, materiale și mijloace, să le combine și să le organizeze într-un ansamblu, în vederea atingerii obiectivelor propuse. Metodele se concep, se îmbină și se folosesc, după caz, în dependență de obiectivele propuse. Ele sunt deschise înnoirilor și perfecționărilor, în pas cu progresul științific, pedagogic și tehnic; au un caracter sistemic, în sensul că, fără a-și pierde entitatea specifică, se îmbină, se completează și se influențează reciproc, alcătuind un ansamblu metodologic coerent.

La diferite etape ale lecției putem propune strategii variate și sarcini specifice care facilitează formarea competențelor de predare – învățare a limbii române ca limbă nematernă .

**Evocarea** este prima etapă în procesul de formare a competențelor. În timpul evocării se realizează mai multe activități cognitive importante.



Metoda Acrostihul poate fi utilizată la evocare, de exemplu, în clasa a V-a, la tema *Obiceiuri și tradiții de iarnă*, în clasa a XI-a la unitatea de învățare *Proiecte ecologice*. Această metodă dezvoltă capacitatea de a selecta, de a combina, de a prezenta gândurile, ideile în legătură cu cuvântul/tema propusă, argumentând cele exprimate.

**Scrieți câte o propoziție care începe cu litera inițială și se referă la anotimpul *Iarna și sărbătorile de iarnă*:**



**Alcătuieți un acrostih. Propuneți cuvinte care se referă la tema *Proiecte ecologice* și începeți cu literele inițiale.**

P  
R  
O  
I  
E  
C  
T

*Termeni în avans* este o tehnică menită să stimuleze elevii să-și reactualizeze unele din cunoștințele anterioare care au o anumită legătură cu tema/subiectul discutat. Prin această metodă stimulăm motivația, interesul elevilor și îi implicăm activ în procesul educațional.

**Intuiți despre ce se povestește în text în baza imaginii și a cuvintelor propuse:**

munteni                  soț  
oseminte                nevastă  
moarte                   ucigași  
fecior                    primegdie



**Realizarea sensului** este a doua etapă a cadrului pentru gândire, învățare și formare de competențe. La această fază cel care învață vine în contact cu noile informații sau idei.

**Metoda cadranelor** stimulează atenția și gândirea, scoate în evidență modul propriu de gândire, ușurează asimilarea cunoștințelor noi (clasa a X-a, la etapa realizarea sensului la tema: *Dan, căpitan de plai*, de V. Alecsandri; la lecția de limba română textul: *Două prietene*, la etapa reflecția. Elevii propun cât mai multe răspunsuri pentru fiecare cadran.

#### Metoda cadranelor

I. Am admirat	II. Dezaprob
III. N-am înțeles	IV. Am învățat

**Scheletul de recenzie** poate fi folosit atât la realizarea sensului, de ex. în clasa a VI-a la tema poezia: *Moștenire*, de Dumitru Matcovschi, cât și la reflecție, de ex., subiectul lecției: *Drăgaica*. Elevii propun informația studiată, completând după formula propusă. Această metodă dezvoltă

creativitatea, ajută la fixarea cunoștințelor, este valoroasă, deoarece îmbină cititul, scrisul, comunicarea orală și dezvoltă gândirea critică, flexibilă.

### Scheletul de recenzie

**Scrieți într-o singură propoziție despre ce este vorba în text:**

---

**Scrieți o impresie ce conține textul:**

---

---

**Scrie într-un cuvânt ce conține textul:**

---

**Precizați culoarea care se asociază cu conținutul textului:**

---

**Notați cel mai important aspect (idee, gând, imagine) din text:**

---

**Realizați un desen care să surprindă esențialul textului:**

**Harta operei/povestirii** se folosește mai des la studierea operelor literare în clasele a VIII- a, a X-a, a XI-a. Această metodă este o formă de organizare și sintetizare a conținutului informațional al textului (clasa a X-a, tema: *Prințesa Fluture*, de Iulia Hașdeu, la studierea poeziei: *Scrisoarea III*, de Mihai Eminescu, romanul *Baltagul*, de M. Sadoveanu, clasa a XI-a).

Această metodă urmărește concentrarea atenției elevilor asupra câtorva detalii importante din text și ale personajului construit conform unei formule estetice.

### Harta operei



### HARTA POVESTIRII

**Locul desfășurării:**

**Personaje:**

**Desen**

**TITLUL**

**AUTORUL**

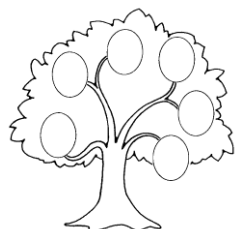
**Încheierea întâmplării:**

**Evenimentele (în ordinea întâmplării lor):**

**Ce am învățat din această întâmplare?**

**Reflecția** este etapa ulterioară în procesul de formare a competențelor. La această etapă elevii își consolidează cunoștințele noi și își restructurează activ schema cognitivă inițială, pentru a include în ea noi concepte.

**Copacul ideilor** este o formă de sistematizare a cunoștințelor elevilor acumulate la oră, studiind textul propus de curriculum, dar și informația suplimentară propusă de profesor și cunoștințele elevilor de la alte discipline (clasa a VI-a., la etapa reflecția, la studierea textului *În lumea furnicilor*).



Fiecare elev va primi fișa pentru a completa copacul timp de 5 minute. Scrieți tot ce ați aflat important despre *furnici* în formă de propoziții.

#### **Dicționarul propriu**

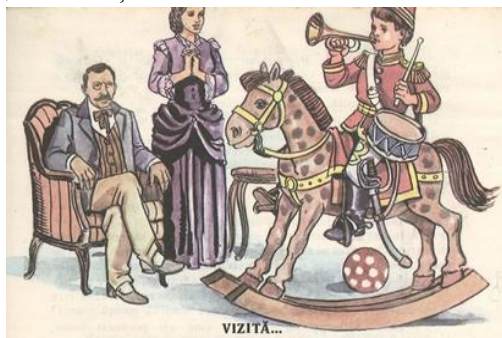
- Un cuvânt care începe cu litera B cu care identificați personajul principal;
- Un cuvânt care începe cu litera A și vă amintește de această operă;
- Un cuvânt care începe cu litera L și sună bine;
- Un cuvânt care începe cu litera T și nu vă place;

Un cuvânt care începe cu litera A și vi se pare necesar;

Un cuvânt care începe cu litera G și pe care îl considerați cel mai frumos în operă.

**Eseu de 5 minute** (clasa a VIII-a, tema *Schița „Vizita” de I.L. Caragiale* la etapa reflecția. Eseul este o modalitate eficientă de a încheia ora, pentru a-i ajuta pe elevi să-și adune ideile legate de tema lecției și pentru a da o idee mai clară profesorului despre ceea ce s-a întâmplat, în plan intelectual, la această oră.

**Scrie, timp de 5 minute, ce învățăminte ai făcut în urma studierii textului.**



**Extindere** urmează după reflecție. Dacă la reflecție s-a conturat sistemul de cunoștințe, abilități și atitudini, pentru a definitiva ciclul firesc de formare a competenței, este nevoie de a le aplica în diferite situații de integrare.

Pentru evaluarea competenței de vorbire monologată se propune sarcina de elaborare a unui text în baza unei imagini, de exemplu:



Realizează o excursie virtuală prin Moldova. Povestește despre personalitățile istorice și culturale, monumentele țării. Un loc important în procesul de evaluare îi revine producerii creative de text.

#### BIBLIOGRAFIE

1. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*. Chișinău: Prodidactica, 2008. 204 p. ISBN 978-9975-9763-4-3
2. CERGHIT, I. *Metode de învățământ*. Ediția a IV-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006. 318 p. ISBN 978-9734-6017-5-2
3. ORȚAN, F. *De la pedagogie la științele educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 224 p.
4. SCHAUB, H., ZENKE, K.G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001, 344 p. ISBN 9736836657

## ARHEOLOGIA JUDICIARĂ ȘI ISTORIA RECENTĂ

### JUDICIAL ARCHEOLOGY AND RECENT HISTORY

*Sebastian Emilian Șufariu, masterand, anul II,  
Facultatea de Filologie și Istorie,  
Programul de studii: „Patrimoniu istoric și turism cultural”  
Coordonator: Sergiu Musteață, dr. hab., conf. univ.*

**CZU: 902+340.15**

#### Abstract

Judicial archeology has become a constituent part of recent history with which it has a complex relationship, of conditionality and mutual determination, evidence that has been abundantly revealed in the investigations of mass graves where victims of wars of the last decades around the world have been buried. The role of forensic archeology in researching the recent history of the former Yugoslavia - where they have proven crimes against humanity - but also in other areas (Rwanda, Argentina, Sierra Leone, East Timor or Cambodia - under the auspices of the UN Tribunal ) shows that forensic archeology has undergone a substantial development in recent decades, becoming a marginal, auxiliary scientific discipline, a true science that encompasses and applies knowledge, techniques, principle, skills in several fields of activity: archeology, forensics, anthropology, law.

**Key-words:** archeology, science, history, mass graves, crimes against humanity.

Cu un statut care variază în funcție de rezidența geografică, fie că vorbim despre arheologie judiciară ca de o profesiune de sine stătătoare sau de un subdomeniu, protocoalele teoretice și practice sunt identice, indiferent de denumire sau încadrare profesională.

Dintre toate ramurile arheologiei judiciare, cea mai cunoscută și, pe drept, cea mai spectaculoasă, este arheologia din Occident, ce poartă denumirea de *forensic arcaeology* sau *arheologie criminalistică*, care reprezintă, conform antropologului olandez Mike Groen: „aplicarea teoriei arheologice clasice la scenele crimei, de obicei, în căutarea și recuperarea rămășițelor umane îngropate și a probelor asociate” [2, p.29; 5, p.45-70].

Celebritatea acestui gen de arheologie care combină principiile și tehnicile arheologice cu cele criminalistice rezidă și din mediatizarea intensă prin intermediul anumitor seriale cu profil documentar istoric difuzate pe anumite canale specializate, a investigațiilor din zona Marilor Piramide egiptene, mayașe, aztece, în urma investigațiilor din fostul oraș Pompei sau a deja celebrului Otzi, o mumie scheletizată găsită în zona munților Alpi.

Arheologia judiciară și-a pus însă amprenta în cazuri care au solicitat o cercetare asiduă, nu lipsită de pericole. Vorbim aici de disparițiile de persoane, așa cum s-a întâmplat în conflictul din deceniul șapte din secolul trecut, în Cipru, care a dus la înființarea Comitetului pentru persoanele dispărute (Committee on Missing Persons – CMP), expertiza oferită în situația unor dezastre cu mii sau zeci de mii de victime, cazurile „9 septembrie 2001” din Statele Unite, de la World Trade Center, tsunami-ul din Asia de Sud-Est din anul 2004 sau cutremurul din Haiti din 2010 — a relevat autorităților și opiniei publice aportul pe care arheologia judiciară îl poate avea nu doar în investigarea crimelor în masă, dar și a victimelor dezastrelor naturale sau a identificării și repatrierii soldaților căzuți pe diferite câmpuri de război și, în general, în analiza științifică a activității antropologice sau naturale care presupune reconstituirea unor evenimente din istoria recentă a umanității.

Răspunsul la întrebarea ”Ce este arheologia judiciară?” nu are, în momentul de față, în literatura de specialitate o replică unitară. Așa cum vom vedea în cadrul acestei lucrări în definirea și conceptualizarea termenului de arheologie judiciară concură mai mulți factori: rezidența geografică, pregătirea profesională anterioară și profesia pe care o deservește subiectul în momentul

studiului. Dacă, de exemplu, ne-am adresa unui antropolog criminalist format în America de Nord, răspunsul va fi aproape sigur că *forensic archaeology*, așa cum mai este numită această disciplină, este o disciplină a antropologiei criminalistice [1, p.76]. Un arheolog din Europa Centrală sau de Est va răspunde cu mare probabilitate că reprezintă aplicarea arheologiei în procesul de cercetarea a crimelor săvârșite în timpul celui De-al Doilea Război Mondial și în perioada comunistă [3, p.55].

Majoritatea specialiștilor criminaliști care lucrează pentru organizații neguvernamentale sau organizațiile interguvernamentale va afirma probabil ce înseamnă aplicarea teoriilor și metodologiei arheologice la excavarea gropilor comune. Arheologii din zona de nord-vest a Europei vor indica-o ca fiind o disciplină arheologică, care poate fi utilizată la locul și în timpul investigației unei scenei a crimei. În același timp, dacă ar fi întrebați nespecialiștii, publicul larg, răspunsul, așa cum vom prezenta în capitolele acestei lucrări, indică faptul că arheologia judiciară este în principal legată de unele cercetări ale perioadei comuniste în egală măsură cu ceea ce se prezintă în documentarele difuzate pe posturile tv cu profil istoric care prezintă cercetări legate de Tutankhamon, Pompei – orașul îngropat în lava Vezuviului, sau Ötzi, cunoscut ca și omul de gheață, o mumie găsită în munții Ötztal, de la granița dintre Austria și Italia.

Deși percepția și practica nu sunt uniforme în toată lumea, arheologia judiciară folosește peste tot în lume aceleași principii, metode și tehnici. Argumente suficiente pentru a evidenția potențialul său care indică ceea ce este cu adevărat: o disciplină academică cu teorii și metodologie special dezvoltate pentru a reconstrui și interpreta comportamentul uman din descoperirile efectuate într-un context criminalistic, dar și caracteristicile materialelor recuperate de la locul unei crimei sau de la locul unei fapte care s-a petrecut într-un context anume prevăzut de lege. Remarcăm și reținem tocmai elementul important din această definiție și care, așa cum vom vedea în paginile acestui capitol, face de fapt diferența între arheologia judiciară și arheologia, disciplina clasică din care derivă: „într-un context prevăzut de lege” [4, 130].

În România, arheologia judiciară nu există la acest moment în mod oficial, chiar dacă termenul a început să fie folosit în ultimii ani în diverse contexte ale cercetărilor arheologice criminalistice (investigațiile desfășurate de *Institutul de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoria Exilului Românesc – IICMER*) sau în raportările unor organizații neguvernamentale cu profil de evocare a memoriei foștilor deținuți politici. Principala consecință a activității specialiștilor de la IICMER a fost strângerea probelor despre crimele comise de doi foști comandanți de penitenciare și lagăre de muncă, Alexandru Vișinescu și Ioan Ficior, condamnați la câte 20 de ani de închisoare pentru crime împotriva umanității.

În altă ordine de idei, considerăm că ”actul de naștere” a unei discipline trebuie pus în relație directă cu exercitarea efectivă a profesiei într-un cadru oficial, normat, definit și recunoscut ca atare de Stat printr-un context legislativ și printr-o poziționare în raport cu diverse instituții publice care concurează la obținerea acelui rezultat, în cazul de față fiind vorba de folosirea abilităților arheologiei în contexte criminalistice, dar și extra-criminalistice. În acest capitol vom încerca să stabilim în ce măsură există acest fenomen și care sunt premisele pentru ca arheologia judiciară în România să devină dintr-o disciplină științifică care ființează de facto, un domeniu de sine stătător care să se manifeste și de jure.

Se impun astfel două direcții de cercetare asupra cărora vom insista, în principal:

1. Momentul temporal inițial al exercitării, probat pe baza unor documente oficiale, a profesiei de arheologie judiciară;
2. Momentul temporal al exercitării și conceptualizării ca rezultat al unui context legislativ.

*Momentul temporal inițial al exercitării, probat pe baza unor documente oficiale, a profesiei de arheologie judiciară*

Poziționarea temporală bazată pe documente conferă cercetării un grad ridicat de veridicitate. Tocmai de aceea,证言 documentară trebuie să conțină acest element în mod obligatoriu. Excludem astfel tradiția orală sau orice altă referire la evenimente de gen, care nu sunt consemnate în acte oficiale. Așa cum bunăoară, prima menționare istorică a înființării unui oraș, a unei cetăți, are drept bază un document, un hrisov emis de o putere suverană sau o menționare indirectă în cadrul unor raporturi comerciale, tot la fel și plasarea în timp a unei profesii trebuie să aibă, din punct de vedere istoric, argumentul unui document care să ateste începutul utilizării profesiei în cadrul Statului prin colaborarea sau subordonarea față de unele instituții recunoscute în mod public, oficial.

Din punct de vedere cronologic, apariția de facto a arheologiei juridice românești a fost legată de unii autori de înființarea Institutului de Investigare a Crimelor Comunismului și Memoriei Exilului Românesc (IICEMER), perioada de după anii 2000. În cercetarea prilejuită de această lucrare am identificat următoarele coordonate:

- a. Existența unei lungi perioade de timp în care arheologia s-a supus paradigmelor ideologice oficiale
- b. Eludarea deliberată a unor referințe importante despre folosirea abilităților arheologice într-un context care excludea cercetarea istorică primară

### **1. Existența unei lungi perioade de timp în care arheologia s-a supus paradigmelor ideologice oficiale.**

Lipsa de deschidere către noile aplicații ale arheologiei clasice care în anii '80 deja începeau să fie valorizate în Occident, poate fi explicată în primul rând prin contextul în care s-a aflat istoriografia, în general, și arheologia, în particular, în perioada comunismului naționalist românesc.

După perioada anilor '50 ai secolului XX în care istoriografia românească a însemnat în fapt o falsificare masivă a trecutului care a fost explicat doar printr-o raportare continuă la elementul slav, rusec, cu precădere, deceniile următoare au configurat portretul unei altfel de istorii, axată pe naționalism și elemente traco-dacice, în fond o recuperare care s-a dorit a fi o replică științifică la linia ideologică anterioară. În acest mod, începând cu finalul anilor '70, cu un vârf de lance al manifestărilor petrecute la mijlocul anilor '80, istoria națională a încercat să legitimeze orice eveniment printr-o raportare exclusivă la un trecut care era considerat că aparține României fără niciun fel de amestec al altor factori externi. Istoria a devenit un puternic instrument de propagandă care se manifesta repetitiv în rapoartele lucrărilor oficiale, în filmografie, teatru, artă, în programele de radio și de televiziune. Este perioada numită de Vlad Georgescu „istoria de parastas”, care punea accentul pe o multitudine de comemorări cu caracter istoric, fie a unor evenimente, fie a unor personalități din trecut, dar care, toate, trebuiau să argumenteze continuitatea românească reprezentată la prezentul istoric al momentului de liderul României socialiste.

Momentul culminant al „istoriei de parastas” a fost atins printr-un spectacol care a avut loc în august 1980 și care s-a dorit a fi o reprezentare magnifică, dar care a rămas în istorie ca o încercare jalnică, neargumentată științific, de a demonstra existența unui stat centralizat pe teritoriul fostului regat Dacia, la o dată anume. S-a impus astfel în istoriografia vremii aniversarea a exact 2050 de ani de la fondarea „statului dac centralizat și independent”. S-a observat, cu obiectivitate de unii autori, că numărul era ridicol, excluzând faptul că nu era probat în mod științific, și prin faptul că, de regulă, la astfel de aniversări se sărbătorește un număr fix de ani: decenii, secole, milenii, iar 2050 devenea un reper aiuritor, fără sens, determinat doar de o competiție cu vecinii de la sud care sărbătoreau 1300 de ani de la așezarea lui Asparuh pe teritoriul actual al Bulgariei și întemeierea primului țarat bulgar în anul 681 sau cu Iranul unde fostul monarh, Reza Pahlavi, organizase cu mare fast în 1971 aniversarea a 2500 de ani de la fondarea Imperiului Persan.

## **2. Eludarea deliberată a unor referințe importante despre folosirea abilităților arheologice într-un context care excludea cercetarea istorică primară**

Lipsa unor referințe despre munca arheologilor care, într-un anumit context, a fost folosită de stat în cadrul a ceea ce numim astăzi arheologie judiciară, are, la rândul ei, unele explicații. Acestea derivă din relația de strictă subordonare și obediență pe care regimul condus de liderul comunist Gheorghe Gheorghiu-Dej l-a condus după 1945. Trebuie remarcat că ne aflăm în perioada în care România învinsă în cel de-al Doilea Război Mondial își asumase plata unor despăgubiri imense de război, care oricum vor fi suplinite prin diverse tertipuri și asocieri, așa cum a fost cazul cu înființarea celebrelor Sovrom-uri.

Politica oficială a statului a fost de a evita orice scormonire a trecutului, chiar dacă ar fi existat argumente pentru ca despăgubirile de război să aibă un quantum mai mic sau să fie altfel eșalonate. Un singur exemplu poate fi edificator cu referire la inhibarea totală a delegației României care a "negociat" Tratatul de Pace de la Paris din anul 1947 și se referă la suma avansată de partea sovietică, 300 milioane dolari, care, în opinia ministrului de Externe, Veaceslav Molotov, "nu reprezintă decât o mică parte a pagubelor și mică, față de bogățiile naționale ale României". Chiar dacă Ion Christu, membru al delegației române a încercat o temporizare, motivând că România este slăbită după efortul de război contra Germaniei, Molotov a respins aceasta propunere: „Argumentele române sunt unilaterale și se ignoră multe fapte. Pot să adaug că nici un cetățean sovietic nu va înțelege vreo rectificare în această privință. Venitul României este socotit la 2 miliarde dolari anual” [8].

Când diplomatul român a arătat că cifra de 2 miliarde de dolari este mult mai mică, argumentând cu datele statistice ale Societății Națiunilor, Molotov a amânat discuția, dar la reluarea ei, a impus aceeași sumă. De fapt toate acestea fuseseră stabilite încă de la data semnării Armistițiului de la Moscova, prin care România accepta subordonarea politică și economică față de URSS.

În aceste condiții este limpede de ce istoricii români, care și așa erau tributari direcției trasate de propaganda oficială condusă de Mihail Roller, nu aveau nici puterea, nici interesul să invoce episoade din afara liniei directe a partidului bolșevic. Nu era, în fond, nici interesul autorităților comuniste să încurajeze, sub o formă sau alta, vreun demers care ar fi justificat sine die pretențiile tovarășilor de la Moscova.

Momentul temporal, trecut sub tăcere de întreaga istoriografie românească de după 1944, este edificator în acest sens. El marchează primul act consemnat, în care autoritățile statului au apelat în mod oficial la arheologi, la tehnicile și metodele arheologiei, în sensul a ceea ce am numi astăzi arheologie judiciară. Este argumentul care evidențiază ceea ce am numit a fi folosirea abilităților arheologiei în cercetări care exced contextul criminalistic. Mai exact, poate fi încadrat într-unul dintre cele nouă domenii pe care antropologul Mike Groen le enumera ca fiind aplicații deja existente ale arheologiei judiciare .

O altă explicație, pentru care acest episod nu a fost inclus până în momentul de față în niciun studiu cu această temă, poate fi legată de faptul că reprezintă o pagină mai puțin confortabilă a istoriografiei recente. Pe de altă parte, însuși conceptul de arheologie juridică ca disciplină care folosește abilitățile arheologiei în contexte extra-criminalistice nu a fost pe deplin asumat sau era chiar necunoscut de cei care s-au pronunțat anterior despre începuturile arheologiei juridice românești.



### **„SCODD”- Dosarul Odessa**

La puțin timp după cucerirea Odesei, finalizată în cursul lunii noiembrie 1941, a fost creată în mod oficial Transnistria, cu capitala la Odessa, iar în funcția de Guvernator al acestei provincii a fost numit Gheorghe Alexianu.

Între 1941 și 1942, în Transnistria administrată de armata română, din ordinul autorităților române conduse de mareșalul Ion Antonescu, a funcționat un serviciu special numit Serviciul de Capturi Odessa (SCOD), care avea drept scop identificarea și ulterior confiscarea de bunuri culturale din teritoriile care s-au aflat sub ocupație sovietică până la declanșarea Operațiunii ”Barbarossa”. Scopul declarat era acela ca aceste obiecte să fie inventariate, clasate și conservate într-o acțiune care viza recuperarea urmelor istorice românești care fuseseră supuse unui proces de pierdere a identității prin rusificare. Recuperarea acționa însă și în contul Tezaurului român care fusese dus și pierdut la Moscova în împrejurările cunoscute ale Primului Război Mondial. În orice caz, referirile la SCOD și ”dosarul Odessa” sunt tăcute sub tăcere de martorii ocular implicați direct în evenimente, cum este cazul arheologului Mircea Petrescu-Dâmbovița sau amintite laconic: „Între 1 noiembrie 1941 și 30 septembrie 1942 am fost mobilizat la Serviciul de Capturi al armatei române de la Odessa, unitate considerată operativă în această perioadă, având ca scop recuperări de captură în contul tezaurului român de la Moscova”[8].

După mai bine de șase decenii de la înființarea SCOD, începând cu anul 2005, odată cu înființarea IICMER, arheologia judiciară își începea lungul și dificilul drum către nobila sa misiune: reconstituirea unor evenimente tragice, din istoria recentă a României.

### **BIBLIOGRAFIE**

1. Asociația Română de Istorie, 13/2016, Editura Cetatea de Scaun, Târgoviște, p. 7-42, Pagini inconfortabile din istoria arheologiei românești: Odessa și Transnistria, 1941-1944, Radu-Alexandru DRAGOMAN, <http://www.arheologie.ro/Preistorie/Pdf/no.13/Nr.13.pdf>, accesat 15.03.2022.
2. Dirkmaat D.C., Cabo L.L., Ousley S.D., Symes S.A. New perspectives in forensic anthropology. Am J Phys Anthropolgy, p. 76.
3. Forensic archaeology, A global perspective (2015), edited by W.J. Mike Groen, Netherlands Forensic Institute (NFI), The Hague, the Netherlands; Nicholas Márquez-Grant Cranfield Forensic Institute, Cranfield University, Defence Academy of the United Kingdom, Shrivenham, UK and Institute of Human Sciences, School of Anthropology and Museum Ethnography, University of Oxford, Oxford, UK; Robert C. Janaway School of Archaeological Sciences, University of Bradford, Bradford, UK, p.55.
4. Forensic Archaeology: Advances in Theory and Practice de John Hunter și Margaret Cox First published 2005 by Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN, Simultaneously published in the USA and Canada, by Routledge, 270 Madison Ave, New York, NY 10016, p.130.
5. Groen și colab. 2015, Forensic Archaeology-A Global, Perspectiv 2015 by John Wiley & Sons, Ltd, p. 29.
6. Hochrein MJ. Advances in forensic taphonomy: method, theory, and anthropological perspectives. Boca Raton: CRC Press; c2002. Chapter 3, An autopsy of the grave: recognizing, collecting, and processing forensic geotaphonomic evidence, p. 45-70.
7. Rebmann A, David E, Sorg MH. Cadaver dog handbook: forensic training and tactics for the recovery of human remains. Boca Raton: CRC Press; 2000, 232 p.
8. Wright and Miller, 2005 Encyclopedia of Criminology, edited, 7 January 2014. Pub. Location New York, <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203942796/encyclopedia-criminology-mitchell-miller-richard-wright>, accesat 15.03.2022

## APARIȚIA ȘI DEZVOLTAREA TURISMULUI ÎN EUROPA

### THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF TOURISM IN EUROPE

*Vladislav Zmeu, masterand, anul II,*

*Facultatea de Filologie și Istorie,*

*Programul de studii: „Patrimoniu istoric și turism cultural”*

*Coordonator: Vasile Maxim, dr., conf. univ.*

**CZU: 338.48(4)**

#### **Abstract**

Tourism is a relatively new branch of the economy, but it already has a large following among entrepreneurs and investors, this article takes a look back at the emergence and development of tourism in Europe. The negative effects on the environment and human society of this activity and the motivation for which people created the concept of "sustainable tourism" are also listed.

**Key-words:** tourism, retrospective, travel, impact, economy

În ultimul mileniu s-a observat o dezvoltare economică permanentă în Europa Occidentală. Datorită creșterii economice, s-a produs și un progres permanent tehnologic, social și cultural. În acest context trebuie evidențiat faptul că dezvoltarea sectorului turistic și practicarea activității de turism de către populație a fost posibilă în Europa doar datorită creșterii economice și culturale spectaculoase.

Printre invențiile, descoperirile și inovațiile care au contribuit substanțial la dezvoltarea acestui sector pot fi identificate câteva, printre care democratizarea societății de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și dispariția feudalismului. Astfel, populația a primit dreptul la libera circulație fără a mai fi legați de pământ, iar dezvoltarea industrială a permis ca muncitorii să aibă unele drepturi și facilități, inclusiv concediul, fapt care le-a permis unora să organizeze anumite „tururi” sau călătoriile pe care deja le putem identifica ca activități turistice.

Dezvoltarea comunicațiilor a permis oamenilor să cunoască imaginar și alte teritorii și să fie convingși de existența lor, iar dezvoltarea transportului feroviar le-a oferit posibilitatea să facă primele călătorii către acele locuri. Dezvoltarea transportului maritim de pasageri și transportului aerian a facilitat la maxim acest proces.

Deși activitatea de a face turism poate fi identificată și în vremurile antice și s-a practicat de către nobili permanent, în Europa încercarea de a defini turismul ca o activitate începe de la sfârșitul secolului XIX, și abia în 1905 s-a conturat o definiție a acestui fenomen, în lucrarea autorului german E. Guyer-Freuler, care arăta: „Turismul, în sensul modern al cuvântului, este un fenomen al timpurilor noastre, bazat pe creșterea necesității de refacere a sănătății și pe schimbarea mediului ambiental, pe nașterea și dezvoltarea sentimentală de receptivitate pentru frumusețile naturii”[1, p.6].

Altă definiție a fost adoptată în anul 1993 de către Comisia statistică a ONU, acceptată de Organizația Mondială a Turismului și se folosește pe larg în practica mondială. Conform acesteia, turismul cuprinde activitatea persoanelor care călătoresc și efectuează vizite în locuri aflate dincolo de mediul lor obișnuit de trai, în decursul unei perioade ce nu depășește un an la rând, pentru odihnă, afaceri și în alte scopuri.

Se consideră că mai exactă definiția ce aparține profesorilor de la Universitatea din Berna Hunziker și Krapf, care ulterior a fost adoptată de Asociația Internațională a experților științifici în domeniul turismului, și anume: „Turismul constituie o serie de fenomene și relații reciproce ca rezultat al călătoriilor oamenilor până la momentul când aceasta nu se soldează cu aflarea lor

permanentă într-un anumit loc și nu are legătură cu obținerea de către ei a unor anumite câștiguri (venituri).”[1, p.6]

Observăm că noțiunea de turism a evoluat continuu pe parcursul secolului XX și putem presupune că va evolua și în următorul secol, dar ea nu reflectă pe deplin complexitatea fenomenului și efectul multiplicator al lui pentru economia mondială.

Pentru turismul modern sunt utilizate toate mijloacele de transport cunoscute. Întotdeauna turiștii și operatorii de turism au folosit mijloacele de transport accesibile lor, conform perioadei de dezvoltare umană, mai nou se utilizează și transportul aerian spațial (această formă de turism este încă la etapa ei de început și nu poate fi definită ca o ramură aparte a turismului)[4].

„În deceniul cinci al secolului XIX a avut loc un eveniment deosebit în istoria turismului: deschiderea primului birou de voiaj, prima organizație comercială al cărei unic scop a fost organizarea călătoriilor și, în primul rând, a călătoriilor în grup. Noua întreprindere a fost înființată de Thomas Cook în Anglia. Organizarea călătoriilor în grup a avut, la început, scopuri sociale: participarea la reuniuni cu caracter religios și cultural. În acea perioadă, societățile engleze de căi ferate nou înființate lucrau în deficit, deoarece publicul călător nu era dispus să plătească tarifele relativ ridicate ale transportului feroviar. Întrucât, în conformitate cu dispozițiile în vigoare, trenurile trebuiau să circule în ambele sensuri, chiar dacă nu erau solicitate de călători, Thomas Cook a făcut societății de căi ferate oferta ca, în schimbul unor avantaje de preț pentru călătoriile colective, să umple trenurile de călători, asigurând astfel rentabilitatea transportului feroviar. În 1841, societatea Midland a acceptat, în mod experimental, ca firma Cook să transporte, pe baza unui tarif redus, 570 de persoane participante la adunarea de temperanță din Loughborough.”[1, p.28].

Activitatea acestei companii în Europa și la nivel mondial ascunde nu doar un succes fulminant dar și o tragedie, astfel datorită crizei geopolitice „BREXIT” din 2016-2020 și deprecierei lirei sterline și concurenței acerbe din partea altor operatori de turism această companie a falimentat pe 23 septembrie 2019, deși în jurul falimentării ei circulă diferite zvonuri, precum că falimentul ar fi putut fi evitat, evoluția istorică ulterioară, că această companie nu ar fi rezistat pe piața din cauza crizei „COVID-19”, care s-a început imediat după falimentul acestei companii.

Importanța sectorului turistic pentru economia mondială poate fi urmărită și pe exemplul tragediei descrise. Astfel, un urma falimentării acestei companii avem câteva evenimente demonstrative.

1. „Falimentul tur-operatorului britanic Thomas Cook a dat o lovitură dură sectorului turistic din Bulgaria, care este responsabil pentru aproximativ 12% din produsul intern brut al țării. Potrivit cifrelor comunicate de Ministerul Turismului, Bulgaria primea aproximativ 450.000 de turiști prin Compania Thomas Cook pe an.
2. În cazul României, aproximativ 2.000 de turiști români au fost afectați de falimentul agenției Thomas Cook.
3. 600.000 de turiști din întreaga lume sunt blocați în vacanțele organizate prin Thomas Cook. Avioanele firmei, folosite pentru curse charter, au fost reținute la sol.

Intrarea în faliment a grupului Thomas Cook declanșează cea mai amplă operațiune de repatriere din istoria Marii Britanii. Peste 150.000 de britanici vor fi repatriați de către serviciile de stat.” [3]

În acest context turismul se consolidează în economia umană ca un stimulator al economiei, dar și din cauza lăcomiei unor operatori turismul poate avea și anumite laturi negative:

- Poluarea mediului cu gazele de la mijloacele de transport, în special cele aeriene.

- Poluarea fonică care se resimte de fauna sălbatică.
- Poluarea destinațiilor turistice de către turiștii iresponsabili.
- Deteriorarea mediului natural prin construcții moderne.
- Degradarea fizică a ecosistemului.
- Crearea unei imagini incorecte a altor societăți.
- Practicarea turismului sexual. „Printre europeni, Amsterdamul a devenit centrul turismului sexual. Că doar există un „cartier roșu”, care este cunoscut pentru gama sa de servicii intime pentru fiecare gust. Trei sute de apartamente cu o cameră sunt întotdeauna gata să-și deschidă ușile căutătorilor de dragoste nebună. O ușoară emoție îi va atinge pe toți cei care se întâmplă să fie aici. La urma urmei, fetele își demonstrează toate farmecele potențialilor clienți în vitrine speciale. Ca o marfă.” [6].
- Presiune demografică.

Datorită dezvoltării ascendente a turismului și unor impacte negative „în primăvara anului 1995 a avut loc la Lanzarote (Spania) Conferința mondială asupra turismului durabil, un succes tematic al conferinței de la Rio de Janeiro. Organizatorii acestei conferințe au declarat că aplicarea principiilor din Declarația de la Rio în dezvoltarea turismului a avut o valoare strategică fundamentală, ținând cont de ritmurile de creștere ale acestei activități, mari consumatoare de resurse naturale [5].

La conferință s-au aprobat două documente importante:

- Carta turismului durabil.
- Planul de acțiune pentru realizarea unui turism durabil.

Primul principiu enunțat în Cartă arată că dezvoltarea turismului trebuie să se bazeze pe ideea de sustenabilitate, ceea ce înseamnă o activitate compatibilă ecologic pe termen lung, viabilă din punct de vedere economic și, de asemenea, etică și social echitabilă pentru comunitățile locale.

Dezvoltarea durabilă înseamnă în plan material menținerea posibilităților și condițiilor de viață pentru generațiile viitoare, în special, a resurselor naturale regenerabile cel puțin la nivelul celor existente pentru generația actuală, precum și redresarea factorilor de mediu afectați de poluare.

Conceptul „turismului durabil” presupune capacitatea unei destinații tradiționale:

- de a-și menține competitivitatea în raport cu noile destinații;
- de a atrage noi vizitatori, de a-și păstra caracterul original, unic al culturii;
- de a nu prejudicia atributele mediului ambiant, cea mai importantă materie primă a industriei turistice.”[1, p.40].

Concluzionăm că turismul se află într-un trend ascendent de dezvoltare și pe viitor acest segment al economiei va continua să fie atractiv pentru investitori și antreprenori. Datorită creșterii cererii mondiale pentru servicii turistice, noile investiții în acest domeniu ar permite extinderea ofertei turistice, iar datorită factorului multiplicator și a noilor tehnologii o importantă activitate din sectorul turistic pe viitor va fi prelucrarea datelor cu caracter personal pentru a crea o ofertă mai bună de servicii turistice.

## BIBLIOGRAFIE

1. Crainic Galina, Turismul și dezvoltarea durabilă. Suport de curs, Colegiul Național de Comerț al ASEM, Chișinău, 2019.

2. Dulău Monica-M. Managementul cererii și ofertei turistice, Teză de doctor, Cluj-Napoca, ianuarie 2014, pag. 7, disponibil pe:  
[file:///C:/Users/User/Downloads/Managementul cererii si ofertei turistic.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Managementul%20cererii%20si%20ofertei%20turistic.pdf);
3. <https://ro.caleche.org/2906-5-most-popular-countries-for-sex-tourism.html>, accesat la 04.03.2022.
4. <https://www.digi24.ro/stiri/economie/companii/thomas-cook-cea-mai-veche-firma-de-turism-din-lume-a-anuntat-falimentul-600-000-de-turisti-din-intreaga-lume-sunt-blocati-in-vacante-1190557>, accesat la 03.03.2021.
5. Levandovschi R., Melnic I. Importanța transportului aerian în turismul internațional. În: Competitivitate și Inovare în economia cunoașterii. Culegere de lucrări ale Conferinței științifice internaționale, Ediția a XXI-a, Chișinău, 27-28 septembrie 2019, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/57-63\\_10.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/57-63_10.pdf).
6. Oroian M. Economia și managementul turismului, Târgu Mureș: Editura „Casa cărții de știință”, 2018.
7. Patrașcu Lucian-Gabriel. Esența noțiunii de turism și a turismului receptor ca varietate a acestuia, Revista științifică a Universității de Stat din Moldova, 2009, nr.2, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/200203.Esenta%20notiunii%20de%20turism%20si%20aturismului%20receptor%20ca%20varietate%20a%20acestuia.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/200203.Esenta%20notiunii%20de%20turism%20si%20aturismului%20receptor%20ca%20varietate%20a%20acestuia.pdf)

## LE RÔLE DE LA CARTE HEURISTIQUE EN CLASSE DE FLE

### THE ROLE OF THE MIND MAP IN FLE CLASS

*Alina Negură, studentă, anul IV,*

*Facultatea de Limbi și Literaturi Străine*

*Programul de studii: „Limba franceză și limba engleză ”*

*Coordonator: Angela Solcan, conf. univ., doctor în științe pedagogice*

**CZU: 37.016:811.133.1**

#### **Rezumat**

Harta mentală este unul dintre noile mijloace educaționale care sunt folosite în predarea unei limbi. Are și alte aplicații care sunt: harta minții în engleză, harta ideilor, harta cognitivă, ideogramă, harta mentală, modelul gândirii, arborele ideilor. Harta mentală este o metodă care ne ajută să avem o bună reflecție, pentru o mai bună înțelegere și însușire a conceptelor dificile. Această hartă mentală ajută profesorul și chiar cursantul să: să-și dezvolte cunoștințele, să memoreze cu ușurință datele, să faciliteze dificultățile de înțelegere și să organizeze universul întrebării.

**Cuvinte-cheie:** hartă mentală, arbore de idei, metodă, cunoaștere, imaginație.

#### **Abstract**

The mind map is one of the new educational means that are used in the teaching of a language. It also has other applications which are: mind map in English, map of ideas, cognitive map, ideogram, mental map, thought pattern, tree of ideas. The mind map is a method that helps us to have a good reflection and it has a development function for a better understanding and appropriation of difficult concepts. This mind map helps the teacher and even the learner to: to develop their knowledge, to easily memorize data, to facilitate the difficulties of understanding and to organize the universe of the question.

**Key- words:** mind map, tree of ideas, method, knowledge, imagination.

Le concept d'heuristique est courant utilisé et fait référence le plus souvent au concept de stratégie ou de méthode. L'heuristique (en grec «heuriskein» = trouver, découvrir) est une orientation moderne dans la méthodologie d'enseignement, qui recommande l'utilisation de méthodes d'exploration dans le processus d'apprentissage, grâce auxquelles les étudiants découvrent le nouveau eux-mêmes, développent les connaissances grâce à leur propre activité indépendante. Ce

concept, dans la littérature française et anglaise, est dans la plupart des cas exploité avec les concepts « apprendre par découverte » et « learning by discovery ».

Les méthodes heuristiques, visent à influencer le développement des habiletés de pensée créative, à inciter l'élève à se questionner, à stimuler ses intérêts et, en même temps, à développer des habiletés. La méthodologie heuristique incite l'activité intellectuelle de l'élève, l'oblige à penser et réfléchir au cours de l'apprentissage stimule la capacité d'association, nous fait naître associations, fait naître de nouvelles idées et permet un apprentissage plus riche dans les associations.

Les dernières années, un nouveau concept est apparu dans la didactique du FLE – la carte heuristique, appelée aussi carte conceptuelle, cognitive, idéogramme, arbre des idées ou mind – map en anglais. L'un des nouveaux outils dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, la carte heuristique joue un rôle primordial dans la motivation des apprenants. Elle favorise aussi une visualisation arborescente des données et consiste à faire découvrir à l'élève ce que l'on veut lui enseigner. Le didacticien roumain Oprea C. (2003), mentionne que la carte heuristique est « un miroir de la manière à penser, sentir et comprendre de ceux qui les élaborent ». [3, p. 292]

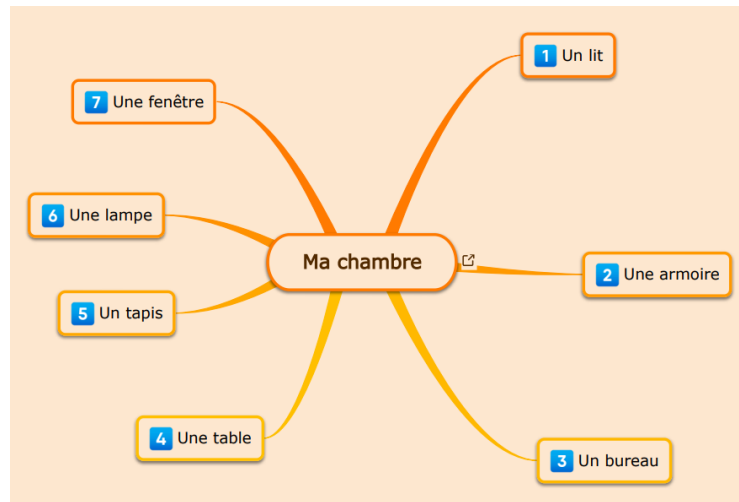
« Dans la création d'un mind – map, les branches partent d'une image centrale pour aller vers l'extérieur et former un autre niveau des sous-branches; ce nouvel embranchement vous pousse à générer davantage d'idées, qui à leur tour en généreront d'autres, comme le fait le cerveau. Comme toutes les idées d'un mind map sont reliées entre elles, le cerveau effectue des percées importantes tant sur le plan de la compréhension que de l'imagination. » [1, p.125]

Dans sa définition des cartes mentales Valérie Lascombe (2013) ajoute un point sur leur rôle, en précisant que celles-ci servent tout d'abord à organiser mais aussi à représenter des connaissances de manière délinéarisée. [2, p. 52] La structure d'une carte mentale comme nous avons mentionné correspond à un schéma de type arborescent. La construction d'une carte débute par la réalisation du noyau, au centre de la feuille, qui représente le thème à développer. De ce point central vont dériver plusieurs branches qui correspondent aux idées principales. Ces branches peuvent ensuite être déclinées en une multitude de sous branches et de sous sous branches.

Conformément au CECRL et au Nouveau Curriculum National 2019, la carte heuristique/conceptuelle est une modalité d'organisation logique et représentation graphique et visuelle des informations, mettant en relief les relations entre divers concepts et idées et peut être créée manuellement ou à l'aide d'une application software. [5] Les cartes mentales ne jouent pas seulement un rôle dans la construction des connaissances mais elles permettent surtout de placer l'apprenant en cœur du processus d'apprentissage. [4, p. 3]

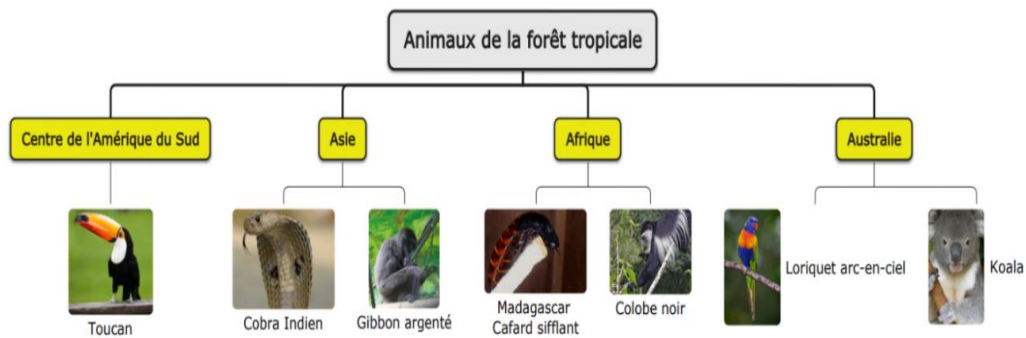
Les cartes heuristiques sont élaborées selon plusieurs types:

1. cartes mentales sous forme de « toile d'araignée » ;



**Fig.1. Exemple de carte conceptuelle sous forme de « toile d'araignée », pour le thème « Ma chambre »**

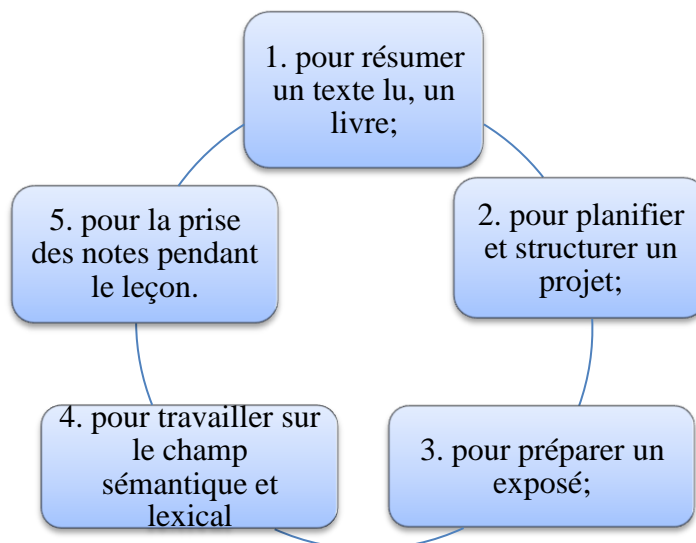
2. carte conceptuelle hiérarchique;



**Fig. 2. Exemple de carte conceptuelle hiérarchique pour le thème « Les animaux du monde »**

3. carte conceptuelle linéaire.

Les utilisations possibles des cartes heuristiques sont très nombreuses. En voici quelques exemples:



**Fig. 3. Les utilisations des cartes heuristiques**

Pour réaliser les cartes heuristiques et bénéficier de tous ces avantages et utilisations, nous présenterons ici un logiciel en ligne qui peut vous aider à créer les cartes heuristiques les plus utiles

et les plus attrayantes. Ce logiciel est Mindomo, en version anglaise mais il y a la langue française dans les paramètres. Il est accessible sur le lien suivant : <https://www.mindomo.com/fr/dashboard>.

En conclusion, la carte heuristique, est un outil d'enseignement-apprentissage active, qui aide les apprenants à apprendre et bien comprendre. Cette carte offre la possibilité de libérer et développer des compétences d'association, de visualisation et de mémorisation. Elle favorise l'interaction entre les apprenants, ce qui incite à faciliter la compréhension. Donc, il est important d'utiliser la carte heuristique dans une classe du FLE.

### BIBLIOGRAPHIE

1. BUZAN T.; BUZAN B. *Mind map – Dessine-moi l'intelligence*. Paris: Eyrolles, 2013. 294 p.
2. LASCOMBE V. *L'utilisation des cartes heuristiques pour l'enseignement des collocations en FLE*. 2013. 215 p.
3. OPREA C. L. *Pedagogie. Alternative metodologice interactive*. București: Editura Universității din București, 2003. 352 p
4. THOMAS Longeon, *Les cartes heuristiques au service d'une pédagogie active, conférence TICE*, 2010. 124 p.
5. **Sitographie**
6. *Ghid de Implimentare a Curriculumului Chișinău 2019*. Aria curriculară Limba și comunicare, Limba străină X-XII, en ligne: [https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid\\_straina\\_liceu\\_bun.pdf](https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_straina_liceu_bun.pdf);

## THE NEW CLASSICS OF FRENCH LITERATURE AND THEIR PRESENCE IN FRENCH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

### LES NOUVEAUX CLASSIQUES DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE ET LEUR PRÉSENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE FLE

*Andriana Sacara, studentă, anul IV,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine,  
Program de studii: „Limba franceză și limba engleză”  
Coordonator: Natalia Avornicesă, conf. univ., doctor în științe pedagogice*

**CZU:811.133.1:37.016**

#### Rezumat

Un clasic poate fi numit un scriitor care s-a remarcat printr-un stil original de scriere, o noutate în literatură, o prezență în învățământ, premii obținute, aprecierea publicului și criticii literare. Clasicii literaturii franceze sunt considerați scriitorii secolului XIX, iar noii clasici reprezentații secolelor XX și XXI. În programul de învățământ național din Republica Moldova pentru limba franceză ca limba străină sunt incluși un număr mare de noi clasici, în special în clasele a VIII-a și a IX-a. Sarcinile propuse pentru lucrul cu textele literare ale noilor clasici au scopul de a dezvolta toate abilitățile lingvistice.

**Cuvinte-cheie:** clasici, noii clasici, învățământ, FLE, sarcini, manuale naționale.

#### Abstract

A classic can be called a writer who distinguished himself by an original style of writing, a novelty in literature, a presence in education, awards, public appreciation and literary criticism. The classics of French literature are considered the writers of the 19th century, and the new classics are the writers of the 20th and 21st centuries. A large number of new classics are included in the national curriculum in the Republic of Moldova for French as a foreign language, especially in the 8th and 9th grades. The tasks proposed for working with the literary texts of the new classics are to develop all language skills.

**Key-words:** classics, new classics, education, French as a foreign language, tasks, national books.



La littérature a eu une mission instructive dans toutes les périodes historiques de la société humaine, car elle a exercé une influence sur la façon de penser et de réagir des gens de tous les temps. De plus, elle a occupé une place majeure dans l'enseignement pendant toute l'histoire de la civilisation. Il est toutefois justifiant de prendre en compte les classiques et les nouveaux classiques de la littérature française, des créateurs des chefs d'œuvres qui ont changé la mentalité de la société et qui ont créé des œuvres d'une vraie richesse didactique. C'est la raison pour laquelle nous avons démarré une étude sur la présence des nouveaux classiques dans l'enseignement de français comme langue étrangère dans la République de Moldavie.

Premièrement, nous croyons qu'il serait indispensable et méritoire de présenter la définition d'un écrivain classique. Nous pouvons désigner « classique » un écrivain qui est remarqué par des œuvres qui ont une haute qualité littéraire, un impact historique et une nouveauté dans les procédés d'écriture, dans la modalité de présentation des personnages et les sujets.

En nous basant sur l'affirmation de Sainte-Beuve « un vrai classique [...] c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a augmenté le trésor [...] qui a parlé à tous dans un style à lui [...] et qui est aisément contemporain de tous les âges. »[7] nous avons élaboré le portfolio d'un classique qui doit contenir :

1. Un bestseller ou une œuvre emblématique
2. Une nouveauté dans la littérature
3. Un style original
4. Des prix
5. Une présence dans l'enseignement
6. Le succès auprès du public
7. L'appréciation de la critique littéraire

Nous sommes obligés de mentionner que les classiques de la littérature française sont considérés les écrivains du XIX<sup>ème</sup> siècle grâce à leur riche activité littéraire. Les écrivains des XX<sup>ème</sup> et XXI<sup>ème</sup> siècles sont appelés les nouveaux classiques, car ils se sont mis en valeur de la même manière que leurs prédécesseurs.

Nous sommes d'avis qu'il est pertinent de souligner les idées du CERCL selon lesquelles les apprenants d'une langue étrangère sont capables de comprendre un texte littéraire en commençant avec le niveau A2. Les élèves du collège de la République de Moldavie finissent leurs études avec le niveau A2+. À ce propos nous avons fait une étude sur les manuels scolaires du gymnase pour examiner la présence des textes littéraires français dans les manuels nationaux et les stratégies utilisées pour les valoriser. En considération de ce qui précède nous mentionnerons tous les écrivains siècle inclus dans les manuels de français.

**Tableau 1. La présence des écrivains dans les manuels scolaires la République de Moldavie**

La classe	Le niveau	XXI <sup>ème</sup> siècle	XX <sup>ème</sup> siècle	XIX <sup>ème</sup> siècle	XVII <sup>ème</sup> siècle	Le nombre d'écrivains
V <sup>ème</sup>	A2.1	-	1	-	-	1
VI <sup>ème</sup>	A2.2	-	1	-	1	2
VII <sup>ème</sup>	A2.3	-	3	1	2	5
VIII <sup>ème</sup>	A2.4	5	6	2	-	13
IX <sup>ème</sup>	A2+	2	13	3	-	18

Le tableau 1 confirme que les manuels nationaux de FLE de 2015 dans la République de Moldavie ont été élaborés en tenant compte des CERCL qui prévoit la compréhension des textes

littéraires par les apprenants en commençant avec la fin du niveau A2, attribuable aux VIII<sup>ème</sup> et IX<sup>ème</sup> classes. Les chiffres du tableau 1 indiquent une augmentation considérable du nombre d'écrivains parmi les classes, la littérature étant valorisée au maximum dans la IX<sup>ème</sup> classe. D'après nos calculs, les apprenants de FLE travaillent en VIII<sup>ème</sup> classe au moyen avec deux ou trois textes par unité. Ceux de la IX<sup>ème</sup> classe apprennent le français en étudiant entre quatre et six œuvres par unité.

Un aspect pertinent est que presque tous les textes littéraires ont des auteurs différents. D'autre côté, dans les manuels de V<sup>ème</sup>, VI<sup>ème</sup>, VII<sup>ème</sup> classes il y a entre un et quatre textes par livre. Les résultats de la recherche soulignent que les élèves des V<sup>ème</sup>, VI<sup>ème</sup>, VII<sup>ème</sup> classes ont des difficultés de comprendre le message d'un texte littéraire en langue étrangère.

Il est essentiel de noter le fait qu'en commençant avec l'année 2019 les manuels de français de la République de Moldavie sont dans un processus d'actualisation en tenant compte du *VOLUME COMPLÉMENTAIRE AVEC DE NOUVEAUX DESCRIPTEURS*. Les manuels de 2015 pour les niveaux débutants sont remplacés par ceux de 2019-2020.

Un autre aspect qui doit être obligatoirement mentionné est que les écrivains inclus dans les manuels de français font partie de tous les siècles, en commençant avec le XVIII<sup>ème</sup> siècle et jusqu'au XXI<sup>ème</sup> siècle (sauf le XVIII<sup>ème</sup> siècle). Après l'examen des chiffres du tableau, il est évident que les écrivains du XX<sup>ème</sup> siècle sont les plus valorisés dans la classe de FLE. Non seulement les œuvres du XX<sup>ème</sup> siècle constituent un moyen didactique pour l'enseignant aux leçons de français mais encore celle du XXI<sup>ème</sup> sont un outil dans le processus d'apprentissage. De surcroît, les résultats inclus dans le tableau 1 nous nous autorisent à affirmer que nous avons réalisé un des objectifs de notre étude qui consiste à étudier la présence des nouveaux classiques dans l'enseignement de FLE. Il ne fait aucun doute que les écrivains qui, en plus de leurs qualités d'être uniques et novices en littérature, sont des facilitateurs pour les enseignants et les apprenants de français.

En examinant les manuels des VIII<sup>ème</sup> et IX<sup>ème</sup> classes nous observons que les textes des nouveaux classiques sont choisis en tenant compte de deux critères:

- L'accessibilité du langage selon le niveau;
- Le contenu thématique ou grammatical.

En prenant en considération ces deux critères les auteurs de manuels présentent un ensemble de tâches qui comprennent:

- Le travail avec le vocabulaire nouveau (la présentation du vocabulaire par des explications, l'exercice d'entraînement);
- Des exercices de compréhension du texte (questions, vrai ou faux, le choix de la variante correcte) ;
- Des exercices d'analyse textuelle (le travail avec le champ lexical d'un mot, les synonymes et les antonymes, la caractérisation des personnages, le travail avec la grammaire);
- Des exercices de création (l'expression de l'opinion, le commentaire d'une affirmation, la création des dialogues, la composition, le reportage).

C'est évidemment que toutes les tâches proposées aux élèves ont le but de développer toutes les activités langagières: compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite.

Une démonstration à notre conclusion est le tableau 2 qui propose une analyse aux tâches proposées pour le travail avec trois extraits du « Petit Prince » d'Antoine de Saint-Exupéry dans la IX<sup>ème</sup> classe.

**Tableau 2. L'analyse des compétences développées grâce aux extraits du conte *Le Petit Prince* [6]**

La compétence	La sous-compétence	La tâche
Compétence linguistique	Lexicale  Orthoépique  Grammaticale  Sémantique	Les mots nouveaux. Relevez le lexique qui sert à décrire le roi et le Petit Prince Lisez le texte. Relevez cinq idées que vous croyez essentielles. Reproduisez la conversation entre le Petit Prince et le roi. Rendez le dialogue en discours indirect : <i>Le Petit Prince dit/demande au renard</i> Relevez 5 pronoms personnels. Qui est envisagé par l'auteur derrière les pronoms «vous» et «nous». Relevez la phrase où le verbe est au passif et écrivez-la à l'actif. <i>Apprivoiser</i> signifie créer des liens. Donnez les synonymes des mots <i>ravissant, questionner, parvenir à</i> . Donnez les synonymes des mots : <i>roi, étiquette, confus</i> ; les antonymes de <i>contraire, interdire, raisonnable</i> .
Compétence sociolinguistique		Marqueurs des relations sociales
Compétence pragmatique	La compétence discursive La compétence fonctionnelle	<i>Les questions sur le texte.</i> <i>Proposez la suite du texte</i> <i>Décrivez une personne des points de vue différents : par le prisme des enfants et par celui des adultes</i> <i>Exprimez votre opinion :</i> <i>L'essentiel est invisible pour les yeux. Tu deviens responsable pour toujours de ce que tu as apprivoisé</i>
Compétence pluriculturelle		<i>Une personne (familiale ou inconnue) a besoin de votre aide. Comment allez-vous réagir ? Exprimez l'alternance.</i>

En conclusion, nous pouvons affirmer que le terme « classique » est une désignation pour les écrivains qui ont dans leur portfolio une nouveauté apportée dans la littérature, un style unique, des prix reçus, succès auprès du public et une présence dans l'enseignement.

L'étude des manuels scolaires nationaux du collège de la République de Moldavie nous autorise à affirmer que les nouveaux classiques ont une présence fréquente dans les manuels nationaux de la langue française, spécialement dans les VIII<sup>ème</sup> et IX<sup>ème</sup> classes.

Après l'analyse des tâches proposées par les didacticiens moldaves pour le travail avec les textes des nouveaux classiques nous avons compris que leur élaboration a eu le but de développer toutes les compétences communicatives langagières des élèves.

#### BIBLIOGRAPHIE

1. CIOBANU, Zinaida, ATANASOV, Iulia. Manuel de Français de 5e (A2). Chişinău: Prut, 2015, 134 p.
2. CIOBANU, Zinaida, ATANASOV, Iulia. Manuel de Français de 6e (A2). Chişinău: Prut, 2015, 142 p.

3. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg, 2001, 196 p. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
4. COTELEA, Maia, CĂZĂNESCU, Larisa, CIOBANU, Zinaida [et al.]. *Manuel de Français: 7<sup>e</sup>*. Chișinău: Știința, 2015, 152 p.
5. COTLĂU, Maria, GUZUN, Maria, SCOBIOALĂ, Maria. *Manuel de Français: 8<sup>e</sup>*. Chișinău: ARC, 2015, 162 p.
6. VASILACHE, Cezaria, BUJOR, Ala, AXENTI, Eufrosinia. *Manuel de Français: 9<sup>e</sup>*. Chișinău: ARC, 2015, 162 p.
7. <https://www.etudes-litteraires.com/classique.php> (visité le 15.11.2020)

## LA QUÊTE DU BONHEUR DANS LA LITTÉRATURE FRANÇAISE CONTEMPORAINE

### THE QUEST OF HAPPINESS IN CONTEMPORARY FRENCH LITERATURE

*Dumitrița Culiuc, studentă, anul IV,*

*Facultatea de Limbi și Literaturi Străine*

*Programul de studii: „Limba franceză și limba engleză”*

*Coordonator: Natalia Avornicesă, conf. univ., doctor în științe pedagogice*

**CZU:821.135.3.09**

#### **Rezumat**

Literatura franceză contemporană abordează tema căutării fericirii. O mulțime de autori au scris despre acest subiect în pofida evenimentelor tragice care au avut loc. Desigur că literatură despre fericire este prezentată diferit de autorii contemporani. Romanele franceze contemporane dedicate unei vieți fericite sunt limitate, iar scopul nostru este să prezentăm trăsăturile acestui tip de literatură.

**Cuvinte-cheie:** literatura franceză contemporană, căutarea fericirii, romane, autori contemporani.

#### **Abstract**

The contemporary French literature treats the subject of quest of happiness. A lot of writers wrote about the happiness despite of the tragic events that took place at that time. Of course, the contemporary authors treat the literature about happiness differently. The contemporary French novels dedicated to a happy life are limited and our objective is to present the features of this type of literature.

**Key-words:** classics, contemporary French literature, the quest of happiness, novels, contemporary authors.

Les philosophes, les écrivains, les poètes, les hommes d'arts ont abordé le thème du bonheur dans leurs œuvres et la littérature contemporaine n'est pas une exception. Stendhal a proposé le mot « beylisme » pour désigner « une méthode pratique du bonheur ». [1] D'ici nous comprenons que les personnages de la littérature contemporaine sont à la recherche du bonheur. Pawin Rémy a établi que dans la littérature du XX<sup>e</sup> siècle, l'écriture sur la vie heureuse représente seulement 0,3-0,6%. [5] À vraie dire, nous pouvons trouver beaucoup d'exemples des œuvres où l'auteur, à travers de ses personnages, par l'intermédiaire de leurs histoires, de leurs situations ou des essais auquel ils sont soumis réfléchit ou partage son opinion concernant la quête du bonheur. Bien sûr que la manière de mettre en valeur le thème est différente, chaque auteur contemporain ayant sa propre vision concernant la quête du bonheur. Les sources du bonheur des personnages sont assez différentes, un lieu appart occupe et le bonheur conjugal. Des auteurs comme Antoine de Saint Exupéry, Marguerite Duras, André Gide, Anna Gavalda, etc. ont traité la quête du bonheur. Un exemple où la quête du bonheur est abordée est le roman de l'autrice contemporaine Anna Gavalda *Échappée belle* qui présente l'aventure de quatre frères : Garance, Lola, Simon et Vincent. Ils trouvent leur bonheur dans une belle échappée qui leur offre la possibilité de faire un retour dans l'enfance quand ils étaient tous heureux. [3] Nous devons souligner que les romans contemporains ne sont pas toujours

assez accessibles comme il semble à première vue. Il existe des romans qui se lisent facilement, mais il y a des œuvres qui, parfois, sont difficiles à comprendre car l'ordre chronologique n'est pas respecté, comme est dans le cas du roman *L'Amant* écrit par Marguerite Duras et il faut le relire plusieurs fois. Aussi le lecteur ne peut comprendre de la première lecture ce que l'auteur a eu envie.

Le terme bonheur provient des mots latins: *bonum* qui signifie bon, positif, favorable et *augurum* qui se traduit en français comme le fait d'un hasard, d'une chance. Le bonheur renvoie donc à l'idée d'un état de contentement non seulement durable, mais pouvant aller croissant. Le dictionnaire Larousse définit le bonheur comme « état de satisfaction complète » [7].

La littérature contemporaine peut être divisée en trois grandes périodes [8] :

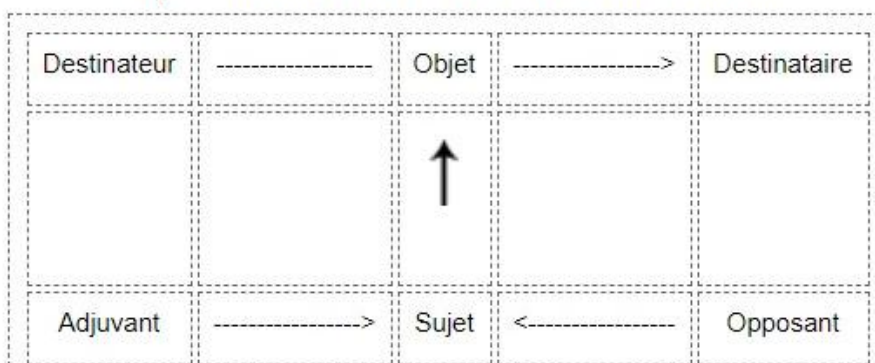
1. La Belle Époque (1900-1914) ;
2. L'entre-deux guerres (1918- 1940) ;
3. Littérature après la Deuxième Guerre Mondiale (1945-1999).

En ce qui concerne la littérature contemporaine, nous ne devons pas confondre la période de littérature contemporaine avec la période contemporaine dans l'histoire, les mouvements littéraires ne coïncident pas forcément avec les périodes historiques.

1. Pour analyser la littérature contemporaine nous allons nous baser sur trois axes [8]: **L'axe historique** (influence du XX<sup>e</sup> siècle, guerres, mondialisation, écologie, crises) ;
2. **L'axe esthétique** (anciens genres: roman, nouvelle; et nouveaux genres: l'autofiction, biofiction, les idées d'avant-garde, d'expérimentation) ;
3. **L'axe culturel** (influence de la politique, de la société et de l'art).

Nous avons analysé la quête du bonheur des personnages à l'aide du modèle actantiel proposé par le sémioticien Algirdas Julien Greimas inspiré des théories de Propp. [9]Le modèle actantiel et celui sur lequel se basent la plupart des récits construits sur le modèle de la quête. Dans notre cas, il s'agit de la quête du bonheur. Dans le modèle actantiel une action se laisse analysée en six composantes : objet, sujet, destinataire, adjuvant et opposant. Dans une œuvre il peut exister plusieurs modèles actantiels.

### Représentation en carré du modèle actantiel



**Figure 1. Représentation en carré du modèle actantiel**

En allant plus loin nous considérons que la littérature contemporaine qui aborde le thème de la quête du bonheur doit être proposée dans la classe de français comme langue étrangère (FLE). Nous connaissons que la littérature est considérée comme une partie intégrante dans l'enseignement du français. Ce n'est pas seulement nous qui considèrent comme ça, mais c'est aussi le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) qui encourage l'utilisation de la littérature contemporaine dans la classe de FLE [2]. L'utilisation des séquences de textes contemporains ou des œuvres entières ont beaucoup d'avantages, parmi lesquelles :

- Le vocabulaire est actuel et riche, l'apprenant à la possibilité de développer le vocabulaire en travaillant avec le dictionnaire ;
- Les thèmes abordés sont actuels et plus proches de la situation des apprenants ;
- Les apprenants peuvent s'identifier dans certains textes ;
- Pour la plupart des romans il y a des adaptations au cinéma, donc les élèves peuvent les regarder, ils écoutent ;
- Les écrivains sont plus visibles dans la presse, média, ils offrent des interviews, donc les apprenant ont la possibilité de découvrir la manière de penser de l'auteur.

La littérature contemporaine doit être proposée aux élèves en commençant avec le niveau indépendant B2. Atteindre ce niveau permet aux apprenant de comprendre plus facilement un texte littéraire. Aussi l'enseignant de FLE doit tenir compte de l'âge de l'élève et en dépendance de ça il propose un texte à lire. Pour évaluer les apprenants l'enseignant peut utiliser des fiches pédagogiques. Le professeur peut proposer un fragment de texte où une œuvre complète, en dépendance de cela il prépare les fiches de travail. Comme le sujet est la quête du bonheur les exercices et les activités doivent toucher ce sujet. Les taches proposées doivent être interactives et doivent développer la créativité et la capacité d'analyser. [6]

Maria Guzun, enseignante à l'Université Pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau, écrit que « La première démarche sur un texte est la lecture. Les activités d'apprentissage des stratégies de lecture doivent avoir pour objectif de former des lecteurs actifs, autonomes qui ne se laissent pas rebuter par la longueur ou la difficulté d'un texte. » Encore, elle propose trois étapes stratégiques de la lecture : avant, pendant/lecture approfondie, après/post-lecture [4].

Comme il s'agit de la littérature contemporaine le professeur peut trouver en lignes des vidéos, des films, des interviews avec les auteurs, etc. Pendant les séquences de littérature il est très important de parler, d'analyser et partager les opinions comme les apprenants peuvent avoir des difficultés ou des désaccords.

Finalement, nous désirons souligner encore une fois l'importance de la littérature dans la classe de FLE. L'enseignant de FLE doit accorder une importance majeure à la littérature, et plutôt à la littérature contemporaine en commençant avec le niveau B2, comme les sujets contemporains sont actuels et plaisent aux élèves. En lisant, les élèves développent plusieurs compétences, pas seulement la compréhension d'un texte.

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. BLUM, Léon. *Stendhal et le Beylisme*. Paris: Société d'Éditions Littéraires et Artistiques, 1914, 344p.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langue: Apprendre, Enseigner, Evaluer. Conseil de L'Europe: Didier, 2005, 196p.
3. GAVALDA, Anna. *L'échappée belle*, Paris: Le Dillentante, 2009, 167p.
4. GUZUN, Maria. *Nouvel Enjeu de la Méthodologie communicative*. Support de cors, Français Langue Étrangère. Éditions: Chisinau, 2011, 270p.
5. PAWIN Rémy, 2011, « Les romans dédiés au bonheur », in Ruth AMAR (dir.), *L'Écriture du bonheur dans le roman contemporain*, Cambridge, Cambridge Scholars publishing.
6. PEYTARD, Jean. *Des usages de la littérature en classe de langue // Le Français dans le monde*, Littérature et enseignement, la Perspective du lecteur, numéro spécial, février-mars 1998, p. 8-17 .

### **Sitographie**

7. Dictionnaire en ligne Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bonheur/10144>
8. Histoire de la littérature française à travers les siècles. -  
[http://mis.kp.ac.rw/admin/admin\\_panel/kp\\_lms/files/digital/CoreBooks/Core%20Books%20in%2](http://mis.kp.ac.rw/admin/admin_panel/kp_lms/files/digital/CoreBooks/Core%20Books%20in%2)

## TRANSLATING CUISINE TERMINOLOGY FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

### TRADUCEREA TERMINOLOGIEI BUCĂTĂRIEI DIN ENGLEZĂ ÎN RUSĂ

*Elena Manaf, studentă, anul III,*

*Facultatea de Limbi și Literaturi Străine*

*Programul de studii: „Traducere și interpretare”*

*Coordonator: Oxana Golubovschi, dr., conf. univ.*

**CZU: 811.111'25:641**

#### **Rezumat**

Traducerea textelor culinare a fost popularizată datorită procesului de globalizare. În același timp, procesul de traducere în acest domeniu este unul dintre cele mai dificile datorită dezvoltării rapide a noilor tehnologii și echipamente. Principala dificultate constă în faptul că, pentru traducerea de înaltă calitate a textelor gastronomice, pe lângă cunoașterea simplă a limbii, este necesar să înțelegem gătitul în sine, cultura, tradițiile, obiceiurile și istoria unui anumit popor. Acest studiu nu numai că dezvăluie principalele dificultăți ale traducerii textelor culinare, dar demonstrează și cele mai comune tehnici și strategii de traducere cu care puteți obține o traducere de cea mai înaltă calitate.

**Cuvinte-cheie:** limbă și cultură gastronomică, ingrediente exotice, nume de feluri de mâncare, polisemie, realități.

#### **Abstract**

The translation of culinary texts has been popularized due to the process of globalization. At the same time, the translation process in this area is one of the most difficult due to the rapid development of new technologies and equipment. The main difficulty lies in the fact that for high-quality work with gastronomic texts, in addition to simple knowledge of the language, it is necessary to understand the cooking itself, culture, traditions, customs, and history of a particular people. This study not only reveals the main difficulties of translating culinary texts but also demonstrates the most common translation techniques and strategies with which you can achieve the highest quality translation.

**Key-words:** language and gastronomic culture, overseas ingredients, names of dishes, polysemy, realities.

The topic of our work - “Translating Cuisine Terminology from English into Russian (on the basis of a cookbook)”, is extremely urgent. Such an area of translation as cooking goes hand in hand with the rapid development of scientific technologies and modern equipment. Everyone knows that various industries and spheres of our life have been developing rapidly for more than a century. And of course, such an area as cooking has not remained aloof from progress. There are new cooking techniques that could not have been imagined before. Many companies produce various kitchen utensils that facilitate cooking. Thus, cooking for many has become not only a necessity but a hobby or even a profession. The relevance of this topic is the result of globalization. It is thanks to this phenomenon that recipes of dishes from other peoples of the world come to us. And all these innovations need a decent translation. People began to get to know each other better, in particular traditions, customs, and culture in general. The national cuisines of other peoples have always aroused special interest not only among professional chefs but also among just curious people. As a consequence of all the above, there is an exchange of culinary traditions and customs.

In the modern world, there is probably no person who would not come into contact with the culinary sphere of life. Cooking process and show the competition of chefs for the title of the best chef. Firstly, it happens at the household level. And secondly, the gastronomic world is widely covered in various television programs and shows. Some of them demonstrate the others travel,

studying the distinctive gastronomic culture of other countries or just tasting dishes. In addition, literally every library and bookstore has cookbooks and magazines with similar topics. Do not forget that the menus of restaurants, cafes, and other establishments also need a translation. Thus, the translation of culinary texts is extremely relevant in our time.

**The novelty** of our work lies in demonstrating in practice the most effective and efficient methods and techniques suitable for translations of gastronomic texts.

**The aim** of this work is to identify the difficulties and present the techniques used in the process of translating culinary texts based on a cookbook, as well as to show the full significance of the context. Based on this, the identified primarily **objectives** of the work are:

- ✓ To identify of culinary terms;
- ✓ To detect of difficulties in translating culinary terms;
- ✓ To discover of the most widely used translation techniques from English to Russian;
- ✓ To investigate the role of context in the translation process.

In the course of the work, the following **methods of investigation** were used: comparative analysis and context analysis.

The main **hypothesis** of this work suggests that translation of texts about cuisine implies not only an impeccable knowledge of the grammar of the language but also awareness of the latest developments and novelties in the gastronomic sphere, knowledge in the field of gastronomic culture, traditions, and customs, for an adequate contextual analysis.

**The relevance** of the work lies in the internationalization of gastronomic culture and in the popularization of cooking both from the practical side and from the aesthetic side.

**The practical value** lies in the fact that the investigation was carried out on two books - the original of the cookbook Heston Blumenthal *At Home* and its translation into Russian. Each of the books contains 407 pages. With the help of comparative analysis, 280 pages and 446 different examples of individual words, phrases, and sentences inextricably linked with culinary art from each book were considered. As a result, the most common and effective translation techniques and strategies for translating the most complex recipe details, such as exotic ingredients, kitchen utensils, weight measures, names of dishes, and much more, have been identified.

The well-known phenomenon of globalization has not only popularized the process of exchanging gastronomic traditions, thus creating an even greater field for translators in this field, but also brought certain difficulties. For example, overseas ingredients and, in principle, dishes never observed before appeared. Thanks to the development of scientific technologies and modern equipment, new methods of cooking have appeared, such as Fusion Cuisine, Foodpairing, Molecular Gastronomy, Sous vide, Cook-Chill Method, PacoJet Technology, Deconstruction. Thus, it becomes clear that along with the modernization and globalization of the gastronomic sphere, many new terms and expressions have appeared that need a competent and high-quality translation.

One of the main difficulties associated with the translation of culinary texts is the fact that it is not enough to have a simple knowledge of the language. Food is not only something day-to-day, it is part of the cultural heritage. Newmark claims, "Food is for many the most sensitive and important expression of national culture..." [7, p. 97]. That is why it is necessary to be aware of the latest news in this area, to understand the cooking, culture, traditions, and history of a particular people. It is not for nothing that the translation of culinary terms is considered one of the most difficult types or directions of translations. In simple terms, the difficulty of translation lies in the differences. After all, every nation has its own special cultural traditions that have been developing for years and even centuries. Robinson says, "Cultures, and the intercultural competence and awareness that arise out of experience of cultures, are far more complex phenomena than it may seem to the



translator..., and the more aware the translator can become of these complexities, including power differentials between cultures and genders, the better a translator s/he will be” [9, p. 186]. It is very important in the process of translation to broadcast the unique cultural meaning of culinary terms in an adapted and accessible presentation for the target language audience.

There is one particularly important point that needs to be clarified at the very beginning of the translation of gastronomic texts, namely, for whom this book is intended. The target audience of cookbooks can be both simple housewives and professional chefs and confectioners. The style and vocabulary used largely depends on the target audience. For example, if the book is intended for housewives who are trying to please their loved ones with delicious dishes, then the text will be quite simple and possibly with some detailed explanations, comments, and additions. If the cookbook is intended for connoisseurs of foreign cuisines, gourmets, professional confectioners, and cooks, then more complex terms are likely to be used.

Very often, cookbooks mention overseas ingredients that do not grow here and are completely inaccessible. That is why it is so important to know not only the language but also the gastronomic culture of the people. “The unfamiliar is a source of anxiety to most of us,” proclaims Bassnett, “and unfamiliar food is especially problematic” [2, p. 154]. Sometimes translators are forced to consult with the originator and find an analog of an ingredient that is similar in function and taste. In Bassnett's view, “The space for misunderstanding in this area is vast, and the degree to which any of us is able to adjust varies without experience” [2, p. 153]. There are also special kitchen appliances that also need adequate and accessible translation. Based on a comparative analysis of the original cookbook Heston Blumenthal *At Home* and its translated version into Russian, it turned out that out of 33 special devices for cooking and special ingredients, 12 of them were translated using the technique of *literal translation*; in 6 cases, the *addition* technique was used; there are 3 examples of the use of *transcription* techniques and 3 cases of the use of lexical generalization; 4 examples of using *transliteration*; 3 cases of using the *borrowing* technique and 2 cases of *lexical expansion*. Based on the above data, it is obvious that when working with the translation of special kitchen appliances and special ingredients, the most common translation techniques are *literal translation*, the technique of *addition* and *transliteration*.

Another major problem is the translation of the names of the dishes. Firstly, this translation should carry the same information as the original. Secondly, it should sound aesthetically pleasing so that people, in principle, want to cook it, and then try it. It should also be borne in mind that such names are much more refined than those that people use in everyday life. Newmark advises, “If the SL text title adequately describes the content, and is brief, then leave it” [7, p. 56]. Sometimes names of the dishes are defined as examples of untranslatable realities, and yet this is what the translator encounters at the very beginning of his work with gastronomic texts. In the course of the study, 149 names of dishes were considered. The predominant method of translation is addition. In second place in popularity is the technique of literal translation. The third place is occupied by the technique of passes. As a result of the analysis, it turned out that in 40% of cases the technique of addition was used; in 26% - literal translation; in 10% of examples - transliteration and in 8% - transcription; in 7% borrowing and in 4% omission; in 2% of cases the technique of domestication was used and in 1% of cases such translation techniques were used as forignization, lexical expansion and lexical omission.

Quite often culinary texts, namely recipes, have a fairly short, sometimes even compressed, but nevertheless concise form. Well, the recipe form usually consists of: a title, introductory information, a list of ingredients and measurements (figures), and a step-by-step explanation of the cooking method. “A good recipe, for modern convenience, should consist of three parts: name,

ingredients, method” [3, p. 23]. Considering this point, the translator should present the information in the appropriate compact form in the style of the original. Fischer declares, “There is increasing improvement in the style of cookery writing which falls between these two stools of strict manuals and charming kitchen talk” [3, p. 24]. The goal of any recipe, regardless of its complexity, should be the accessible provision of high-quality information, the following of which leads to the desired effect. “A recipe is supposed to be a formula, a means prescribed for producing a desired result, whether that be an atomic weapon, a well-trained Pekingese, or an omelet” [3, p. 20]. The recipe text must be connected logically. Palumbo identifies two specific concepts: coherence and cohesion. Palumbo comments, “The related notions of coherence and cohesion concern the way utterances or texts are organized so as to constitute meaningful and integrated wholes” [9, p. 16].

Here 2 other problems that arise when translating culinary terms can be mentioned. Namely, polysemy and synonymy. And yet this topic is quite controversial. Бобырева reports, “There are linguists in whose opinion an “ideal” term should be monosemantic (i.e. it should have only one meaning). Polysemantic terms may cause misunderstanding, and that is a serious problem in professional communication, as well as in translation of special discourse” [10, p. 21-22]. Others define words with one meaning as devoid of expressiveness and brightness [11, p.10]. And yet, in any system of terms, regardless of its belonging to a particular industry, there are ambiguous terms. And the task of the translator is already an accessible and adequate translation obtained as a result of context analysis. Бобырева adds, “As far as some linguists are concerned, terms should not have synonyms because, consequently, scientists and other specialists would name the same objects and phenomena in their field by different terms and it would not be possible to come to any agreement” [10, p. 22]. Despite this position, it is possible to state the fact of the existence of terms of different technical fields of activity that have synonyms. So people dealing with terms, including translators, should definitely take this into account.

In translation studies, there is such a term as realities. Realities are words denoting some objects, customs, traditions, and processes in the everyday and practical life of a certain people, as a rule, having no analogs and equivalents in other cultures. It is the realities that show the cultural color, diversity, uniqueness, and identity. Of course, there are also realities in the gastronomic sphere, the translation of which is famous for its special complexity. The difficulty lies in two points: the lack of equivalents and the obligation to convey an original ethnic color. Palumbo announces, “Equivalence is the term used to refer to the relationship existing between a translation and the original text, a relationship that has been observed by scholars from a wide variety of perspectives” [8, p. 42]. That is, ideally, the impressions and feelings of the readers of the translation and the original should coincide. Newmark comments, “This is also called the 'equivalent response' principle” [7, p. 48]. Pinheiro argues, “When we translate things culturally, we try to recreate the impact caused by the expression (as for the original language people) in the target people through their Culture” [15, p.129]. When translating realities, such translation techniques as *description* (interpretation, explanation), transcription, *transliteration*, and *functional analog* are used. As for the analysis of individual words bearing cultural significance in the names, out of 149 names of dishes considered, the *transliteration* method was used in 15 cases; *transcription* was used in 12 examples, and the *borrowing* translation technique was used in 11 cases. Based on this, the *transliteration* translation technique is the most effective and popular in preserving the cultural color in working with culture-bound words.

In fact, there are many similarities between language and food culture. Both the need to communicate and the need to eat are among the most basic and vital. These traits are common to all people and unite completely different nations, regardless of the geographical location of their place

of residence, religion, social status, etc. “You are different or you are the same depending on what you eat and how you speak” [4, p.3].

Communication, conversations and food are used to establish contact, relieve tension and bring together sometimes complete strangers. Gerhardt explains, “The dinner table is a rich site for socialization and language acquisition. Eating and talking are used to construct social hierarchies, class, ethnicity, caste, the difference between rich and poor” [4, p. 4].

Just in terms of the approach to language and food, people are clearly different from other living beings. Only people are constantly in search of new delicious dishes, seasoning and flavoring them. Only people are so multilaterally developed in the field of various ways of communication. “Food is not only sustenance and language, not only a tool to transmit information” [4, p.4].

In addition, the same basic factors affect both our diet, cooking method, way of eating food and our everyday language used. Sometimes we are not consciously guided not only by our personal opinion, but also by the geographical location of our place of residence, the social status of our environment and much more. Gerhardt argues, “Both food and language are fabricated by building larger units out of smaller entities: ingredients make dishes make meals; sounds make words make utterances make texts” [4, p. 4].

In particular, speech and food characterize and describe the society, the historical background and the situation of the situation as a whole as well as possible. Language and food are also inseparable from the social context. That is what Gerhardt says about it, “Both depend on the social context and their actual use by people at a specific moment for their meaning: a bun as such is devoid of meaning, a bun served in bed on a Sunday morning together with other breakfast ingredients is a meaningful act” [4, p. 4].

There is something else that unites food and language. This is the fact that both phenomena are among the most significant indicators, reflections and carriers of identity. Gerhardt explains, “gain, linguists and other social scientists have shown that identity is constructed through language” [4, p. 3]. “Food is also central to individual identity, in that any given human individual is constructed, biologically, psychologically and socially by the food he/she chooses to incorporate” [14, p.275]. Food, as well as language, belongs to cultural categories, but it is a representative of material culture.

It is possible to single out a separate concept - the language of food. These are certain traditions that have been formed over the centuries at the "crossroads of cultures". In the end, regardless of whether we want it or not, we adopt something from our fraternal peoples and neighbors or not. “Every time you roast a turkey for Thanksgiving, toast the bride and groom at a wedding, or decide what potato chips or ice cream to buy, you are having a conversation in the language of food” [6, p.8].

It is known that there are a lot of translation techniques. “Food terms are subject to the widest variety of translation procedures” [7, p. 97]. Palumbo explains that such a term as technique is “The term usually indicates a strategy adopted for the translation of a specific ST element. Examples of techniques are **modulation**, **transposition** and **explicitation**” [8, 134]. According to Golubovschi, **transposition** “is the process where parts of speech change their sequence when they are translated” [5, p. 5]. “**Adaptation** occurs when something specific to one language culture is expressed in a totally different way that is familiar or appropriate to another language culture. It is a shift in the cultural Environment” [5, p. 6]. Do not forget that the main task of the translator is the correct and accessible explanation of the text. In pursuit of this goal, translators are often forced to use the techniques of **addition** and **omission**. All this is done to comply with the principles of the Russian language. Sometimes more detail and specifics are required, and in another case, on the contrary,

you need to get rid of unnecessary additions. There are also two other specific translation techniques that have something in common with addition and omission, but relate to individual words and phrases. If a word is replaced by a phrase, then this technique is called **Lexical Expansion**. In the case when a phrase is replaced by a word during translation, the technique is called **Lexical summarization** [1, p. 8]. There also is such a technique as **Calque**. “The term refers to a translation technique applied to an SL expression and involving the literal translation of its component elements” [8, p. 15]. Another technique used in translation of culinary texts is **Compensation**. “This term indicates the use of a translation technique aimed at making up for the loss of an ST effect, such as a pun or an alliteration” [8, p. 21]. Also, in the process of translating culinary texts, such a technique as **Paraphrase** is used. Newmark says, “This is an amplification or explanation of the meaning of a segment of the text. It is used in an 'anonymous' text when it is poorly written, or has important implications and omissions” [7, p. 90]. Golubovschi says, “**Borrowing** is the taking of words directly from one language into another without translation” [5, p. 4]. In the process of translating culinary texts, such translation techniques as **Transcription** and **Transliteration** are often used. Transcription implies the transmission of a sound structure, while transliteration conveys a graphic composition, that is, alphabetic. In both cases, this is done by means of the target language [13, p.113]. In addition, these techniques are sometimes used together [13, p. 217]. In the process of translating the texts of cookbooks, the techniques of **Combining and Dividing sentences** are used [11, p.37]. In cases where a more natural formulation of the target language is required, an **Antonymous translation** technique is used. This technique involves replacing the affirmative form with a negative one and vice versa [12, p. 161, 219]

In addition to various translation techniques, there are also various strategies that allow you to convey the essence of the original as reliably as possible. “The term **strategy** is used by scholars to refer either to a general mode of text transfer or to the transfer operation performed on a particular structure, item or idea found in the source text” [8, p. 131]. There are two opposing strategies: **Domestication and Foreignization**. “Domestication is a global strategy of translation aimed at producing a transparent, fluent style in the TL” [8, p. 38]. By the way, this strategy implies not only certain linguistic forms for transmitting information, but also a special selective approach to the selection of texts for subsequent translation. And that's what Palumbo says about the foreignization strategy, “The term refers to a translation strategy aimed at rendering the ST conspicuous in the target text or, in other words, at avoiding the fluency that would mask its being a translation (which can be seen as the result of the opposite strategy of domestication)” [8, p. 48]. Based on all of the above, we can conclude that working with gastronomic texts will have to meet many difficulties. For example, such difficulties as untranslatability, translation of names of dishes and overseas ingredients can put even an experienced translator into a stupor. And yet, having certain knowledge, which were indicated in this chapter, you can cope. There are quite a lot of translation techniques and strategies, thanks to which it is quite realistic to carry out the most adequate and high-quality translation of gastronomic texts.

This work reveals various difficulties in translating culinary texts and gives pieces of advice on the use of specific methods and strategies to facilitate the translation process.

Based on books written by linguists, translation theorists, specialists in comparative literature, professors of translation studies, and editors, both their assessments and position on the difficulties of translation in the gastronomic sphere are presented. In addition, this study highlights the main qualities and abilities needed in working with culinary texts, which, of course, can help in clearly defining the steps to achieve compliance with these requirements. Taking into account the information collected, the translator will be able to decide whether to work in the field of

gastronomic translation or not. Secondly, also, if he chooses this field, he will know what steps need to be taken to become a professional in this industry.

The second chapter of the study analyzes the comparison of the original cookbook by Heston Blumenthal *As at Home* and its translation into Russian - Heston Blumenthal *As at Home*. Based on a comparative analysis, the most common translation methods are indicated when working with the names of dishes, subheadings, ingredients, as well as words related to culture in the context of the names of dishes. These details of the recipes were chosen for the analysis, as they are particularly difficult. While the instructions regarding the cooking method usually consist of available words.

Thanks to the information and analysis of specific examples from the cookbook, the process of translating gastronomic texts seems more accessible and understandable. Working with them becomes a more feasible task in the eyes of translators.

### BIBLIOGRAPHY

1. ADAMS, L. *Manual on Translation from English into Russian*. Defense Threat Reduction Agency, 2005. 45p. ISBN 0415473470.
2. BASSNETT, S. *Reflections on Translation*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2011. 188 p. ISBN 978-1-84769-408-9.
3. FISCHER, M.F.K. *With Bold Knife and Fork*. Counterpoint, 2010. 352 p. ISBN: 9780712659864
4. GERHARDT, C., FROBENIUS, M., LEY, S. *Culinary Linguistics: The Chef's Special*. Vol. 10. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2013. 365 p. ISBN: 9789027202932.
5. GOLUBOVSKI, O. *Traducerea scrisă specializată*. Chişinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2019. 132 p. ISBN 978-9975-46-426-0.
6. JURAFSKY, D. *The Language of Food. A Linguist Reads the Menu*. New York, London: W. W. Norton & Company, 2014. 150 p. ISBN: 9780393240832.
7. NEWMARK, P. *A Textbook of Translation*. Shanghai Foreign Language Education Press, 1988. 306 p. ISBN 0-13-912593-0.
8. PALUMBO, G. *Key Terms in Translation Studies*. London: Continuum, 2009. 222 p. ISBN: 978-0-8264-9824-3.
9. ROBINSON, D. *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation*. Vol. 2. London and New York: Routledge, 2003. 301 p. ISBN 978-0-1-15-30032-2
10. БОБЫРЕВА, Н.Н. *Перевод профессионально ориентированных текстов*. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2012. 82 p. УДК 81“25 : 811.111 (075.8). ББК 81.2 Англ - 7 я 73
11. КАЗАКОВА, Т. А. *Практические основы перевода. English <=> Russian. Серия: Изучаем иностранные языки*. Санкт-Петербург: Издательство Союз, 2001. 320 стр. ISBN 5-289-01985-5
12. КРЫЛОВ Г.А. *Этимологический словарь русского языка*. Санкт-Петербург: «Полиграфсервис», 2005. 432 стр. ISBN 5-89173-914-3
13. ШЕЛЯКИН, М.А. *Функциональная грамматика русского языка*. Москва: Издательство «Русский язык», 2001. 288 стр. ISBN 5-200-03024-2
14. FISCHLER, C. *Food, Self and Identity*. In: *Social Science Information*, 1988, p. 275-292. Online ISSN: 1461-7412. ISSN: 0539-0184. doi:[10.1177/053901888027002005](https://doi.org/10.1177/053901888027002005)
15. PINHEIRO, M. R. Translation Techniques. *Communication & Language at Work*. 2015, 4, p. 121-144. Online ISSN 2245-5744. doi: [10.7146/claw.v1i4.20775](https://doi.org/10.7146/claw.v1i4.20775).

## TIPS ON TEACHING WRITING ARGUMENTATIVE ESSAYS

### SFATURI PENTRU PREDAREA SCRIERII ESEELOR ARGUMENTATIVE

*Mădălina Benchechi, studentă, anul IV,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine  
Programul de studii: „Limba engleză și germană”  
Coordonator: Oxana Golubovschi, dr., conf. univ.*

**CZU: 811.111:37.016**

#### Rezumat

Scopul acestui articol este de a descrie procesul de predare a unui eseu argumentativ. Activitățile în cauză oferă o alternativă la paradigmele tipice de predare a eseurilor argumentative. Conținutul eseului este organizat pentru a oferi activități didactice și instrumente care pot fi folosite de orice profesor. Activitățile propuse îi vor ajuta pe elevi să-și îmbunătățească abilitățile de scriere. Abilitatea de a învăța mai rapid o limbă străină, în special capacitatea de a se exprima fluent în scris, este, de asemenea, îmbunătățită ca urmare a soluțiilor oferite. Acestea vor ajuta profesorii să predea scrierea unui eseu în mod interactiv.

**Cuvinte-cheie:** limbă străină, eseu argumentativ, activități de predare, elev, activități didactice.

#### Abstract

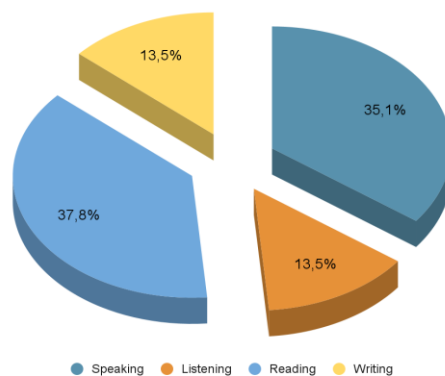
The purpose of this article is to describe the process of teaching an argumentative essay. The activities in question offer an alternative to typical paradigms of teaching argumentative essays. The content of the essay is organized to provide teaching activities and tools that can be used by any teacher. The proposed activities will help students improve their writing skills. Students' ability to learn a foreign language more quickly, especially their ability to express themselves fluently in writing, is also improved because of the solutions provided. These resources will help teachers to teach essay writing in a more interactive way.

**Key-words:** foreign language, argumentative essay, teaching activities, student, didactic activities.

Why is teaching writing so important? It is well known that learning a second language, means to communicate with other people through writing and speaking. In spite of this, there are insufficient professionals who are able to write in a foreign language due to the fact that not enough practice is done during the learning process of a foreign language in schools. This issue is also covered by various specialists in teaching foreign languages and foreign language didactics, literatures, and other areas. However, writing involves the use of letters or combinations of letters, which are called sounds in the speaking process [1, p.1]. As Raimes A. pointed out in "Techniques in Teaching Writing," pupils cannot learn to write as easily as they learn to talk. Students are frequently confronted with a great deal of writing in their lives, and the structure of this process must be taught in order for them to further develop their communicative skills. As a result, teachers should incorporate this skill into their classroom instruction.

Student's books, as is generally known, equip teachers with well-structured themes and tasks. These exercises, on the other hand, do not provide students with the opportunity to expand their knowledge. This occurs because each learner in a class has unique learning needs, but books are written for a specific level and for the entire class. Despite this, teachers can employ a variety of supplemental materials to allow pupils to broaden their knowledge. Teachers might provide advanced exercises to the smarter students, and extra easy material to the pupils who need help to ensure that they understand the content.

In Moldova, students in the 12th grade must complete written exams in a variety of subjects, including English. Because these tests are written, teachers should devote extra time to helping students improve their writing skills. However, books do not supply sufficient content for this, and teachers must provide supplementary materials.



**Diagram 1.1 The analysis of the exercises in the textbook of the 8th form**

This diagram depicts the frequency of use of several sorts of tasks related to four talents that we intend to develop. There are a number of exercises that help students improve their speaking and reading skills, which is great because we learn a foreign language to be able to communicate. There are, however, few exercises designed to help students improve their listening and writing skills.

The writing curriculum must be carefully developed in order to gain mastery of new skills that learners may apply to an ever-expanding range of assignments. At the same time, while writing will still be led to a considerable extent, we need to make the activities as varied as possible, avoiding a monolithic strategy that relies on a narrow range of exercise kinds. “There are a variety of reasons why pupils may lack confidence or willingness to write” [16, p.42]. We must determine what our pupils require for them to have a realistic probability of succeeding:

- Language - If students require a certain language to accomplish a writing assignment, we must provide it to them. This could include offering them phrases, bits of sentences, or words. Of course, there are instances when we just ask children to write without thinking, to encourage them to use all and any of the languages they are familiar with. However, if an assignment requires a specific written formula, it would be foolish not to provide these to the students.

- Ideas - When pupils become stuck, teachers must be able to give solutions to help them. For some, this may be simply a few words. For others, we may need to dictate a half-sentence or maybe something more substantial. One of the characteristics of a competent writing teacher is the ability to make suggestions without overwhelming individual pupils. Students may require more or less aid and stimulation, especially when working alone rather than cooperatively.

- Patterns and schemes - Giving kids a framework or a system to follow is one technique to assist them write even if they don't think they have many ideas. This usually occurs in worked-on writing when students first learn a writing type before creating their own examples of that genre.

According to Kristine Brown and Susan Hood, there are three stages of writing: pre-writing, composing and drafting, revising and editing. Students are unlikely to become effective writers unless they study examples from various genres and become accustomed to drafting and redrafting. Relying on a few educational tools, we are willing to share them with our reader.

#### *Pre-Writing Stage*

As Raimes A. and Harmer J. mentioned, there are a lot of techniques such as: brainstorming, working in groups, free-writing note-making, whole group discussions, for and against, which can be used at the prewriting stage. However, there are only some tools that facilitate engaging individuals in the thinking process.

The first technique to be mentioned is Brainstorming. It allows students to collaborate in small groups in the classroom to say as much of it as possible about a topic. The teacher is not required to track syntax or phonetics, except when the interlocutor seems unable to be understood;

however, the educator would then clearly be the reliable person to whom students turn when they are looking for the right word or composition to communicate their ideas. Students produce as much relevant vocabulary, comments, questions, and associations as they want to in a short amount of time.

Another tool, which helps students not only suggest some words, but also develop these words into more complex ideas is Clustering. It is a graphical web of thoughts and connections in which the writer develops the connections between concepts and clustering while focusing solely on creation. Students must first determine the core topic of what they wish to write. Clustering is beneficial to pupils because it allows them to create and express their ideas in a systematic manner. Students will be inspired to compose a strong paragraph, particularly a descriptive one, if they utilize the clustering strategy since it is intriguing. The clustering method can clearly demonstrate what the students believe. As a result, their thoughts will stand out. Furthermore, the teacher can easily employ this strategy.

#### *Composing and drafting*

Alternative approaches that assist us generate our best ideas are always encouraged during the writing process. The following actions will assist us in moving forward with our writing:

- Begin writing with the section you are most familiar with. The length of a paragraph might vary. They shouldn't, however, be too short or too long. It is preferable to compose short phrases with a lot of meaning.
- Compose one line at a time, then come to a halt. As long as you finish the work on time, you can choose how many paragraphs to finish at a time. You can go at your personal speed. Don't be hesitant, on the other hand. Deadlines ought to be met by authors.
- Take frequent brief breaks to clear your head. If you're writing a multi-page report or essay, this advice may come in handy. Still, if you're antsy or can't focus, take a pause to give your mind a rest. But don't go too long between breaks. If you take too long apart of your paper, you may find it difficult to get back into it. It's possible that you'll miss important details or lose your momentum. Set the timer to minimize your break, and then return to your seat to compose when the timer goes off.
- Keep your objectives in check. If you set a goal of taking ten-minute breaks, attempt to keep to it. If you convince yourself, you need additional facts, then make a commitment to finding them. Writing tasks will be successful if you stick to your own aims.
- As you write, keep your team and objective in mind. These characteristics of composing are just as crucial when composing a short line for your paper as they are when thinking about the overall goal of the essay.

The following components should be included in an initial draft:

1. An introduction - In the first section, we introduce ourselves and our work to our readers.
2. A thesis statement - It expresses the central theme of the completed work.
3. A topic sentence in each section - It summarizes each paragraph's key argument and establishes a link between the major concept and the thesis statement.
4. A supporting sentence in each paragraph - The topic sentence is emphasized by this statement.
5. A conclusion - It draws attention to the thesis statement.

#### *Revising and Editing*

There are many stages to revising and editing as part of the writing process. The first step is to revise your manuscript on your own. Self-editing is a never-ending process of self-improvement, and good self-editing requires you to improve your work till it is as great as you can make it. The



very next editing procedures can assist us in improving our manuscript, with a different emphasis on each step of the process:

Structure - Examine the validity of the work before beginning any detailed copy editing. This necessitates an examination of its logical progression, continuity, and idea progression.

Style - When you're happy with the final arrangement of your work, focus on its stylistic qualities. At this point, we can ask ourselves the following questions to help us polish our work:

1. Are you overusing the same verbs, nouns, or phrases?
2. Can you come up with any better words and expressions to replace the ones you don't like?
3. Is it possible that you're using difficult vocabulary that the audience won't understand?

Copy Editing - Editing for accurate grammar, spelling, and punctuation is included. When copy-editing, make sure to look for:

1. Reliable punctuation is being used.
2. You spelled every term properly.
3. The concepts are strong, persuasive, and function effectively.

### **Conclusions**

Finally, it can be deduced that only by employing a variety of modern techniques will determine students to overcome their writing difficulties. As a result, modern methods and techniques play an important role in planning and teaching the writing process. We truly think that these exercises are a vital feature of any classroom. Through them we can improve students' writing skills development and enabled their confidence while completing writing tasks. By using various methods and techniques such as brainstorming, clustering, free writing, writing reviews, and creating editing rubrics will benefit the teaching writing process and make it more interactive.

### **BIBLIOGRAPY**

1. BYRNE, D. *Teaching Writing Skills*. Addison-Wesley Longman Ltd; Revised edition (1992, November 1), 154 pages, ISBN 0-582-784651-5.
2. HARMER, J. *How to teach writing*. Pearson Education ESL; 1st edition (2004, April 22), 160 pages, ISBN 978-0-582-77998-3 43.
3. RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press; 1st edition (1983, December 1), 176 pages, ISBN 0-19-434131-3.
4. ROTARU S., FABIAN E., LABLIUC L., BURDENIUC G., CODEACOVA L. *English for Life. Pupil's Book, 8<sup>th</sup> form*. Chişinău: Prut Internaţional, 2015, 160 p., ISBN 978-9975-54-197-8.

## TEACHING SPEAKING AS A PART OF LINGUISTIC COMPETENCE AT THE INTERMEDIATE LEVEL

### PREDAREA VORBIRII CA PARTE A COMPETENȚEI LINGVISTICE LA NIVEL INTERMEDIAR

*Victoria Scutari, studentă anul IV,  
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine  
Programul de studii: „Limba engleză și germană”  
Coordonator: Oxana Golubovschi, dr., conf. univ.*

**CZU: 811.111:37.016**

#### Rezumat

Articolul descrie unele activități didactice orientate spre îmbunătățirea vorbirii ca parte a competenței lingvistice la elevi de nivel intermediar. Activitățile menționate oferă o alternativă modelelor tradiționale de consolidare a predării vorbirii la nivel intermediar. Se face referire la câteva tehnici accesibile, ce pot ajuta orice profesor să sistematizeze orele de limbă engleză în mod interactive, eficient și să încurajeze elevii pentru o participare activă la orele de limba engleză. La fel activitățile integrează dezvoltarea abilității de generare a ideilor pe diferite teme, prin capacitatea de a folosi fluent o limbă străină, competență primordială pentru succesul studenților.

**Cuvinte-cheie:** ora de Limba Străină - Engleză (LSE), comunicare, predarea vorbirii, competența lingvistică (CL)

#### Abstract

The article provides a description of teaching activities aimed at improving speech as a part of language proficiency in intermediate level students. These activities provide an alternative to traditional models of consolidating speech teaching. The content of this article is designed to introduce some accessible techniques that can help teachers to model more interactive and efficient English classes and to encourage students to take an active part during them. Likewise, the activities integrate the development of the ability to generate ideas on different topics, through the ability to use a foreign language fluently, which is a key-skill for student's success.

**Key-words:** English Foreign Language (EFL) class, communication, teaching speaking, linguistic competence (LC)

We learn a language in order to be able to speak it, so speaking is very important nowadays. “For a long time, it was assumed that the ability to speak fluently followed naturally from the teaching of grammar and vocabulary, with a bit of pronunciation thrown in. We now know that speaking is much more complex than this and that it involves both a command of certain skills and several different types of knowledge” [5, p.1].

We handle a lot of words on a daily basis, which is why many people dismiss speaking as a minor skill. Speech production is involved in speaking, as Thornbury stated. Because it occurs in real time, it is virtually linear. Words follow one another, and phrases follow one another. “A well-balanced language course should consist of four roughly equal strands:

1. Learning through meaning-focused input; that is, learning through listening and reading where the learner's attention is on the ideas and messages conveyed by the language;
2. Learning through meaning-focused output; that is, learning through speaking and writing where the learner's attention is on conveying ideas and messages to another person;
3. Learning through deliberate attention to language items and language features; that is, learning through direct vocabulary study, through grammar exercises and explanation, through attention to the sounds and spelling of the language, through attention to discourse features, and through the deliberate learning and practice of language learning and language use strategies;
4. Developing fluent use of known language items and features over the four skills of listening, speaking, reading and writing; that is, becoming fluent with what is already known” [3, pp.1-2].

The current article focuses on teaching speaking as a part of linguistic competence at the intermediate level. The material is organized to provide several useful teaching tools that can assist any teacher in creating more engaged EFL classrooms, as well as a study of how to apply them. Finally, it briefly discusses how to teach speaking using supplement activities in order to make speaking the most important element of EFL sessions and briefly describes the flow of the experiment.

As Sagoian E. mentioned in her book “Methods of Teaching English and Lesson Planning” teaching speaking means to teach ESL learners to:

- “Produce the English speech sounds and sound patterns;
- Use word and sentence stress, intonation patterns and the rhythm of the second language;
- Select appropriate words and sentences according to the proper social setting, audience, situation and subject matter;
- Organize their thoughts in a meaningful and logical sequence;
- Use language as a means of expressing values and judgments;
- Use the language quickly and confidently with few unnatural pauses, which is called as fluency” [4, p.88].

The school book is the first thing that comes to mind. My teaching practice was conducted in Chişinău's Theoretical Lyceum "Spiru Haret" for 6 weeks, in the 9th form – 9 "A" and 9 "B," with 9 "A" being the experimental group and 9 "B" being the control group. Students were taught the following topics during this period of teaching practice: "Adaptation for Survival," "The Bounty of Nature," "Awakening the Hearth and Soul," "Never Doubt Who You Are!" and "Health Hazards." Margareta Duşciac, Maria Gâscă, and Timothy Schneider examined the ninth-grade book "English for Success." Four categories of activities were examined: speaking, reading, writing, and listening, in order to determine how many percent of each type are provided in the book for practice [during the lessons. Below is the presentation of this calculation:

**Chart 1. The Analysis of the Exercises from the Text Book of the 9th Form**

<i>Type of activity:</i>	<i>Percentage:</i>
Speaking	31%
Reading	42%
Listening	13.5%
Writing	13.5%

It is visible that reading activities make up 42 percent of all activities, followed by speaking activities making up 31 percent, and subsequently listening and speaking accounting for 13.5 percent each. As it can be seen in chart, only 31% of the given exercises are for speaking activities, indicating that only 1 or 2 speaking tasks are given during the lesson, which is insufficient for learning a foreign language because we learn a foreign language in order to speak it, so the majority of all exercises should be speaking activities in order to achieve this speaking skill.

As a result, some changes should be made to the current book, such as the addition of more speaking activities for students, such as role-play, dialog or picture narrating, to make the learning process more efficient than it is today.

There are a lot of speaking difficulties that can occur during the speaking activities, these are: clustering, redundancy, reduced forms, colloquial language, performance variables, rate of delivery, interaction, stress, rhythm and intonation, as well as various factors like: native language, age, innate phonetic ability, exposure, identity and language ego, motivation and concern for good

pronunciation, but all these factors can be improved in order to have better oral communicative skills by practicing different speaking activities daily.

The best speaking exercises, as it was observed during the teaching practice are:

*1. Role Play:*

Role-playing is another approach to get students to speak up. Students act out diverse social situations and take on various social roles. The teacher provides information to the students in role-playing activities, such as who they are and what they believe or feel. The use of role play has opened up a whole new area of communication practice possibilities. Students can be shopkeepers or spies, grandparents or children, authority figures or subordinates; they can be bold or frightened, irritated or amused, disapproving or affectionate; they can be in Buckingham Palace or on a ship or on the moon; they can be threatening, advising, apologizing, consoling. According to the profession, status, personality, attitudes, or mood of the character being role-played, the physical scene envisaged, and the communicative functions of purpose required, the language might vary accordingly along numerous criteria. After each role play, the partners should be swapped to ensure that they are open to all of the partners with whom they must communicate. This practice will also support students in real-life circumstances, as they will already be aware of certain options for continuing these real-life scenarios.

*2. Dialogue:*

This is a time-honored method of learning a language. A short discourse is taught to the students. Then they perform it in front of the entire class, either privately in pairs or publicly. Learners can be instructed to act out the dialogue in various moods (sad, pleased, annoyed, bored, etc.) and in various roles (a parent and child, boy and girl, teacher and parent, etc.). The text's actual words can then be changed: alternative concepts can be inserted (by the teacher or the students), and the circumstances and the rest of the discourse can be adjusted accordingly. Finally, the students can propose a continuation: two or more further utterances that will continue the action. This activity as well will help them in real life situations, because they will already know some possible ways of continuation of these real-life dialogs. The partners should be swapped after each dialog in order to make them open to all the partners that they have to speak to.

*3. Picture Narrating:*

This activity is based on a series of pictures that are arranged in a certain order. Students are asked to tell the story that is depicted in the sequential pictures by following the set of criteria provided by the teacher. The language and structures they will need to employ when narrating can be included in the rubric. This activity also improves student's paraphrasing skill.

*4. Story Completion:*

Students sit in a circle for this highly engaging whole-class, free-speaking activity. A teacher begins to tell a story for this activity, but after a few sentences, he or she stops. Afterwards, one by one, each student begins to narrate from where the preceding one left off. A total of four to ten sentences should be added by each student. New characters, events, descriptions, and more can all be added by students. This activity also develops imagination and attentive listening, because they have to listen to each other very attentively in order to formulate the next part of the story.

*5. Discussions:*

A discussion can be held after a content-based class for a variety of reasons. In their discussion groups, students may try to reach a conclusion, share thoughts about an event, or find solutions. The aim of the discussion activity must be established by the teacher prior to the discussion. As a result, the conversation points are relevant to the aim, and students don't waste time conversing with one another about other issues. Students can, for example, participate in

agree/disagree conversations. In this style of debate, the teacher can divide the students into groups of 4-5 students each, and present contentious statements such as "people read best when they are alone and vice versa when they are with their friends." After that, each group works on their topic for a set amount of time and then presents their findings to the class. It is critical that the speaking time be evenly distributed among the members of the group. Finally, the class selects the winning group based on how well they argued the topic. Students learn how to explain and justify themselves politely while disagreeing with others in this practice, which promotes critical thinking and swift decision-making. It is always preferable to avoid forming huge groups for effective group discussion, as quiet students may avoid contributing in large groups. The teacher can assign group members or the students can choose their own, but groups should be swapped after each discussion activity so that students can work with a variety of people and learn to be open to new perspectives. Finally, regardless of the goal of a class or group discussion, students should always be encouraged to raise questions, paraphrase ideas, show support, seek clarification, and so on.

Being a foreign language teacher is not easy. Each foreign language teacher should know how to teach students appropriately, this information can be available in various sources, nevertheless, the most important thing is to consider how pupils interpret the material and choose the appropriate method. Some examples of how to improve the teaching process are the follows:

- "Use techniques that cover the spectrum of learner needs, from language-based focus on accuracy to message-based focus on interaction, meaning, and fluency;
- Provide intrinsically motivating techniques;
- Encourage the use of authentic language in meaningful contexts;
- Provide appropriate feedback and correction;
- Capitalize on the natural link between speaking and listening;
- Give students opportunities to initiate oral communication;
- Encourage the development of speaking strategies" [1, pp. 275-276].

Pre-speaking, speaking-going public, and post-speaking are phases in teaching speaking that are analogous to those in teaching other abilities. For example, there are similar stages in teaching reading: pre-reading, while-reading, and post-reading. All these stages are stated below:

*Pre-Speaking: Organizing and planning:*

Pre-speaking begins before students actually talk, much as pre-writing preceded composition. Students' experiences, observations, and interactions both within and outside the classroom have an impact on what they say and how they say it. Pre-speaking exercises encourage students to think and reflect, as well as plan and organize their speeches.

*The purpose of pre-speaking is to:*

To choose a speaking topic, students use a number of pre-speaking exercises to generate and explore ideas for speaking topics, such as: creating thought webs and graphic organizers; reading and researching; listening to music; watching a movie; listening to a speaker; writing down ideas;

*To determine the goal:*

Speakers speak to convey their thoughts, feelings, and opinions, as well as to share information. "What is my purpose for speaking?" – is the question that students must question themselves.

Speakers must question themselves, "Who is my intended audience?" when determining their audience. Some possible audiences are: familiar, known audiences (self, friends, peers, family, instructors); extended, known audiences (community, student body); extended, unknown audiences (community, student body) (local media).

To choose a format, speakers must think about how they can best deliver their thoughts and information. The following are some examples of possible formats: a chat; a debate; a formal speech; and a dramatic presentation.

*Going public: Speaking* encourages pupils to communicate with their peers and other audiences. Students with supportive, collaborative environments and opportunity to prepare for informal and formal speaking experiences are more likely to have the confidence to "go public" with their ideas and knowledge. Students must engage in a variety of formal and informal speaking circumstances, depending on their purpose for speaking, in order to communicate and interact with others. The following are some examples of speaking purposes: to convey personal sentiments, ideas, or opinions; to tell a tale; to entertain or amuse; to describe; to inform or explain; to request.

After you've finished speaking, take some time to reflect and make some goals:

It is critical for students to reflect on their performance after formal and informal speaking experiences. The teacher should be included in their reflection, whether it is oral or written, so that they can create personal goals for improving their speaking talents. This kind of self-evaluation and goal-setting develops critical thinking.

*Some purposes for post-speaking activities:* to evaluate performance: students who have the opportunity to evaluate their speaking experiences in light of predetermined criteria improve their ability to communicate effectively; to develop improvement goals: When students reflect on their performance, they begin to see what they did well and what they need to work on; Peers may be invited to respond after students have reflected on their own speaking performances. Peers may provide feedback in the form of oral input, written feedback, or a combination of the two through a structure similar to that of a writing conference. Conferencing might be prompted by particular questions posed by the teacher, or it can take the shape of a discussion among peers.

*Conclusions:* As a result, there is a variety of strategies to improve the teaching process in general, as well as the teaching speaking process. It can be said that all of these stages of teaching speaking are important since they assist the learner to be prepared for any situation in life and to overcome some difficulties along the way. After being familiar with all of these speaking traits, the speaker gains confidence and becomes a more effective speaker. As well, each teacher should use various activities in order to develop student speaking skills and also thinking skills, because he or she can more easily find ideas and topics to talk about and can support any ideas with arguments and opinions, additionally, these tasks can provide student's self-confidence while speaking, because he or she has done a lot of practice and can participate in various discussions, dialogs, etc.

#### **BIBLIOGRAPY**

1. BROWN, D.H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Chişinău: Allyn & Bacon, 2007. 569 p. ISBN 978-0136127116
2. DUŞCIAC, M., GÂSCĂ, M., SCHNEIDER T. *English for Success*. Chişinău: Prut Internaţional, 2015. 167 p. ISBN 978-9975-54-201-2
3. NEWTON, J. I.S.P. NATION, *Teaching ESL/ELF Listening and Speaking*. Chişinău: Routledge 270 Madison Ave, New York, NY 10016, 2009. 205 p. ISBN 0-203-89170-8
4. SAGOIAN, E. *Methods of Teaching English and Lesson Planning*. Chişinău: Garamont Studio, 2019. 218 p. ISBN 978-9975-134-87-3
5. THORNBURY, S. *How to teach speaking*. Chişinău: Pearson Education ESL, 2005. 160 p. ISBN 978-0582853591

## TEACHING SPEAKING AS A MEANS OF COMMUNICATION AT THE INTERMEDIATE LEVEL

### PREDAREA VORBIRII CA MIJLOC DE COMUNICARE LA NIVELUL INTERMEDIAR

*Marinela Lungu, studentă, anul IV,*

*Facultatea de Limbi și Literaturi Străine*

*Programul de studii: „Limba engleză și limba spaniolă”*

*Coordonator: Ana Budnic, dr., conf. univ.*

**CZU: 811.111:37.016**

#### **Rezumat**

În acest articol am evidențiat importanța predării vorbirii, ceea ce constituie un element de bază în învățarea unei limbi străine, întrucât în asimilarea acesteia, rolul primordial revine capacității de a vorbi și abilității de a te exprima fluent. Societatea prețuiește comunicarea, astfel încât a poseda un vocabular bogat într-o limbă străină și a reuși să-l utilizezi în situații sociale este un succes veritabil, iar acest succes depinde în egală măsură de profesor și elev, dar și de metodele și strategiile de predare și învățare.

**Cuvinte-cheie:** vorbire, comunicare, competențe, metode, procedee, dezvoltare, activități, limbă.

#### **Abstract**

In the following article we have highlighted the importance of teaching speaking, which is a basic element in learning a foreign language, since in its assimilation, the primary role is represented by the ability to speak and the ability to express yourself fluently. Society values communication, so having a rich vocabulary in a foreign language and being able to use it in social situations is a genuine success, and this success depends equally on the teacher and the student, but also on the teaching and learning methods and strategies.

**Key-words:** speaking, communication, skills, method, approaches, development, activities, language.

Speaking is a productive type of speech activity through which oral verbal communication is carried out. Speaking content is the expression of thoughts orally. Speaking is based on pronunciation, lexical and grammatical skills.

When studying English at school, the main goal of teaching students is the consistent and systematic development of speech activity, namely: speaking, writing, reading and listening. Speech activity is an active, purposeful process of transmitting and receiving messages, expressed through the language system and dependent on the communication situation. [5, p.231]

The form of speech is divided into oral and written. The types of speech activity also differ in nature - productive / receptive. Accordingly, there are 4 main types of speech activity: speaking, listening, reading, writing. There are five components of speaking skill concerned with comprehension, grammar, vocabulary, pronunciation, fluency. [3. P.328]

The main goal of teaching the subject "English" is the formation of communicative competence and speaking skills, which includes several components:

- communication skills in speaking, listening, reading and writing;
- linguistic knowledge and skills in this linguistic building material for generating and recognizing information;
- linguistic and regional knowledge to provide a socio-cultural background, without which the formation of communicative competence is impossible.

The purpose of teaching speaking in a foreign language lesson is the formation of such speech skills that would allow the student to use them in non-educational speech practice at the level of generally accepted everyday communication.

The implementation of this goal is associated with the formation of the following communication skills:

- a) to understand and generate foreign language statements in accordance with a specific communication situation, speech task and communicative intention;
- b) to carry out their speech and non-speech behavior, taking into account the rules of communication and the national and cultural characteristics of the country of the target language;
- c) to use rational methods of mastering a foreign language, self-improve in it.

The most important teaching method is the communicative (speech) situation. The communicative situation, as a method of teaching speaking, consists of four factors:

- 1) the circumstances of reality in which the communication is carried out;
- 2) relations between communicants - formal and informal communication;
- 3) speech motivation;
- 4) the implementation of the very act of communication, which creates a new position, stimuli for speech.

The term typical communicative situation is understood as a model of real contact, in which the speech behavior of the interlocutors is realized in their typical social and communicative roles. Examples of a typical communicative situation are: a conversation between a buyer and a seller, a spectator with a theater cashier, a teacher with a student, etc. Another important component of the teaching method of speaking is the type of communication. There are 3 types of communication: *individual, group and public*.

The main difficulties in teaching speaking should be attributed to motivational problems, such as: students are ashamed to speak foreign languages, afraid to make mistakes, be criticized; students do not have enough language and speech means to solve the problem; students are not involved in brainstorming the subject of the lesson for one reason or another. Based on the listed problems in teaching speaking, the goal arises - if possible, eliminate these problems. It is impossible to learn how to speak without immersion in real situations, and not just composing standard dialogues on a specific topic. An interactive approach to teaching implies the direct involvement of students in discussions, debates, discussion of problems, and therefore in a dialogue.

It is also important to develop students' general linguistic, intellectual, cognitive abilities, mental processes that underlie the mastery of foreign language communication, as well as emotions, feelings of students, their readiness for communication, a culture of communication in various types of collective interaction. [4, p.123]

Teaching a foreign language to students is aimed at developing a communicative culture and their socio-cultural education, developing the ability to represent their native country and culture, people's lifestyle, familiarizing students with the technologies of self-control and self-esteem.

Difficulties in teaching written speech in a foreign language arise in connection with the formation of skills that ensure both the mastery of the graphic and spelling system of the target language and the construction of an internal utterance.

Speaking as a sort of speech activity primarily depends on language as a way of communication. [2, p. 60].

Creative role-based communication requires advanced social skills. Therefore, role-playing games in foreign language lessons often include elements of social training (communication exercises). Here are some examples of such tasks:

- *line-up (students try to line up as quickly as possible in accordance with the proposed sign);*
- *rounds (the participants in the "circle" pronounce each of their words in such a way that the resulting sentence sounded as smooth as if it were uttered by one person);*



- *smile* (students come up to each other and exchange remarks with a mandatory smile);
- *merry-go-round* (students form an outer and inner circle and, moving in a circle, exchange remarks);
- *contacts* (participants come up to each other and start a conversation);
- *kind words* (students say any pleasant words to the interlocutor);
- *reflection* (participants try to imagine what other students think of them);
- *listening* (students listen carefully to a partner, nodding in agreement and expressing agreement with him);
- *politeness* (students make polite requests to each other);
- *concessions* (participants learn to give in to each other in a dispute);
- *respect* (students talk about their respect for each other and support their words with examples);
- *gratitude* (working in pairs, students express gratitude to each other for the previously provided service, help, support, etc.);
- *rally* (participants learn to address the audience by opening a rally);
- *conflict* (students learn to respond correctly to the partner's "emotional phrase").

In conclusion, speaking as a type of speech activity primarily relies on language as a means of communication. Language provides communication between communicators, because it is understood by both the one who communicates information, encoding it in the meanings of the words selected for this purpose, and the one who receives this information, decoding it, that is, decrypting these meanings and changing based on this information, their behavior.

Speech, as speaking, is verbal communication, that is, the verbal process of communication with the help of language. The means of verbal communication are words with meanings assigned to them in social experience. Words can be spoken aloud, silently, written, or replaced by deaf people with special gestures that act as carriers of meanings.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. ARMBRUSTER, B., LEHR, F., AND OSBORN, J. *Put reading first*. Washington, D. C. National Institute for Literacy. 2003. 58 p. ISBN 978-1437937565
2. AUSUBEL, D. P. *Adults Versus Children in Second-Language Learning: Psychological Considerations*. The Modern Language Journal, Vol. 48, No. 7 (Nov., 1964), pp. 420-424. ISBN: 0026-7902
3. BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters. 2011. 504 p. ISBN 184-7695086
4. CLARK, E. V. *First language acquisition*. Cambridge University Press. 2009. pp.264-258. ISBN 9780511806698
5. FROMKIN, V., RODMAN, R., & HYAMS, N. *An Introduction to Language*. (9thed.) New York, NY: Calder Foundation. 2009. 479 p. ISBN 9781133310686
6. PIPER, T. *Language and Learning: The home and school years* (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall. 1998. 368 p. ISBN ISBN-0-13-863903-5
7. REUTZEL, D. R., & COOTER, R. B. *Strategies for reading assessment and instruction: helping each child succeed* (5th ed). Boston, MA: Pearson education. 2015. 432 p. ISBN 978-0134986883
8. NYMAN, C. *Oral Language Competence and Early Literacy Acquisition*. (Doctoral dissertation). 2009. Retrieved from [https://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/PreDrupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Nyman\\_Chris\\_MP.pdf](https://www.nmu.edu/sites/DrupalEducation/files/UserFiles/Files/PreDrupal/SiteSections/Students/GradPapers/Projects/Nyman_Chris_MP.pdf)