

ISSN 1857-0119
SSN: 2587-330X

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
din Chișinău

Revista de Științe Socioumane
Nr. 1 (47), 2021

Chișinău, 2021

Dragi cititori,

aveți în față numărul 1 (47) al **Revistei de Științe Socioumane**, fondată de UPS „Ion Creangă”.

Considerăm că și acest număr al publicației noastre periodice le va fi util tuturor celor interesați de activitatea științifică, profesorilor, studenților, masteranzilor.

Preconizăm, în perspectivă, crearea de noi compartimente în cadrul revistei, în care vor fi prezentate recenzii la elaborări științifice recent editate în R. Moldova și peste hotarele ei, comunicări despre conferințe, simpozioane naționale și internaționale, materiale didactice. Așteptăm sugestiile Dumneavoastră privind extinderea conținutului revistei noastre.

Pe site-ul <http://socioumane.upsc.md/> sunt prezentate integral numerele revistei.

Cu respect, colegiul de redacție al Revistei de Științe Socioumane

Colegiul de redacție

Redactor-șef: Alexandra Barbăneagră, conferențiar universitar, doctor,
rectorul UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor științific: Ludmila Armașu, conferențiar universitar, doctor, prorector pentru
activitatea științifică și relații internaționale, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Redactor-șef adjunct: Aliona Zgardan-Crudu, conferențiar universitar, doctor, Catedra
de limbă și literatură română, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Angela Solcan, prorector pentru activitatea didactică, conferențiar universitar, doctor, UPS
„Ion Creangă” din Chișinău

Dumitru Vitcu, doctor, profesor universitar, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava,
România

Ioan Caproșu, Doctor honoris causa al UPS „Ion Creangă” din Chișinău, profesor
universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Vasile Cojocaru, doctor habilitat, profesor universitar, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Mihail Șleahțișchi, conferențiar universitar, doctor în pedagogie, doctor în psihologie,
Chișinău

Ana Simac, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Gabriella Topor, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Larisa Sadovei, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Carolina Perjan, conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Ludmila Braniște, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură
română și literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din
Iași, România

Gina Namigean, conferențiar universitar, doctor, Departamentul de limbă și literatură română și
literatură comparată, Facultatea de Filologie, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași,
România

Adrian Ghicov, doctor habilitat, conferențiar universitar

Cuprins

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zgardan-Crudu Aliona Prezentarea terminologiei din domeniul fizicii în manualele școlare (clasele a VI-a – a IX-a)..... | 5 |
| Saranciuc-Gordea Liliana, Saranciuc Beatrice-Valensia Aspecte de prevenire în combaterea fenomenului de violență la lecțiile de „Dezvoltare personală” în clasele primare | 11 |
| Vîlcu Marcela Fundamente teoretice și metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice ca sistem..... | 19 |
| Saranciuc-Gordea Liliana, Panica Irina Valorificarea învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modulului „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” la disciplina „Dezvoltare personală” în clasele primare | 28 |
| Lașcu Cristina Rolul evaluării în proiectarea curriculară a instruirii..... | 37 |
| Nicolescu Alexandra-Cristina Rolul psihologului sportiv în pregătirea pentru concurs..... | 43 |
| Iana Tatiana-Irina Tipologia activităților didactice care valorifică nivelul de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare | 53 |
| Florea Mihaela Percepția educatorului asupra competențelor de comunicare ale elevilor | 60 |
| Топчу Искендер Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку в условиях аутентичного процесса социализации учеников..... | 72 |
| Cazac Viorica, Armașu-Canțir Ludmila Caracteristicile absolute și variabile în predarea limbii engleze medicale | 84 |
| Inna Hatipova Principiile pedagogice ale Liei Oxinoit..... | 91 |

**Prezentarea terminologiei din
domeniul fizicii**

în manualele școlare

(clasele a VI-a – a IX-a)

**Presentation of the terminology from
the area of Physics textbooks (VI-IX
grades)**

Aliona Zgardan-Crudu,

conferențiar univerețiar,

doctor în filologie,

Catedra de Limbă și Literatură

Română,

Facultatea de Filologie și Istorie,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0002-2969-4953

CZU: 811.135.1' 276.6:53(075)

Rezumat

În manualele de fizică pentru ciclul gimnazial, termenii sunt reluați de la o clasă la alta, prezentați, de obicei, în rubrici, în casete speciale.

Numărul termenilor studiați la fiecare temă nu este mare, astfel încât însușirea lor să nu fie anevoioasă. În scopul relevării termenilor în text, ca aceștia să fie ușor de identificat și memorat, s-a recurs la tehnoredactarea lor cu bold. În text, termenii sunt definiți, explicați.

Profesorului îi revine o misiune foarte importantă la predarea termenilor, întrucât, cu ajutorul manualului și al dicționarului explicativ, ar putea contribui atât la instruirea elevilor în domeniul fizicii, cât și la

îmbogățirea vocabularului acestora. Astfel, s-ar merge spre realizarea inter- și transdisciplinarității, spre formarea elevului care conștientizează utilitatea, varietatea, importanța cunoștințelor achiziționate în școlaritate.

Cuvinte-cheie: manual, cuvânt, termen, vocabular, terminologie, științe, inter-, transdisciplinaritate.

Abstract

In high school, in the Physics textbooks, the terms are repeated from one class to another, presented in sections, in special columns.

The number of terms studied in each topic is not large, so that their acquisition is not difficult. In order to reveal the terms in the text, so that to be easy to identify and memorize them, it's resorted to word's processing in bold. In the text, they are defined, explained. In this way, it would go towards achieving inter- and transdisciplinarity, towards emphasising the complex profile of the student, who is aware of the usefulness, variety, importance of the acquired knowledge.

The teacher has a very important mission of terms teaching, because, with the help of the textbook and the explanatory dictionary, he could contribute both to the training of students in the physics area and to the enrichment of their vocabulary.

Keywords: textbook, word, term, vocabulary, terminology, science, inter-, transdisciplinarity.

Termenii sunt cuvintele folosite pentru a desemna diferite noțiuni tehnice și

științifice. Ei formează așa-numitul lexic special (terminologia), un microsistem căruia îi sunt proprii – ca și întregului sistem lexical al limbii – antonimia, sinonimia și chiar, în unele cazuri, polisemia.

Terminologia este ansamblul de termeni dintr-un anumit domeniu; deci aceștia formează terminologia domeniului respectiv: se vorbește, așadar, despre terminologia medicală, agricolă, lingvistică, tehnică, militară etc.

Se poate face o paralelă între sistemul lexical (vocabularul) și sistemul terminologic al limbii (terminologia): vocabularul este format din cuvinte, terminologia – din cuvinte-termeni. Totodată, terminologia, într-o limbă, constituie o parte din aceasta, din sistemul ei lexical, regăsindu-se în masa vocabularului.

În acest articol, mi-am propus să studiez prezentarea în manuale a termenilor pe care îi învață elevii la fizică în clasele gimnaziale, în legătură cu posibilitatea îmbogățirii vocabularului cu noi achiziții lexicale.

Studiind curricula, manualele și ghidurile la fizică pentru ciclul gimnazial, am stabilit că termenii din domeniul fizicii se includ în varii categorii: termeni propriu-ziși, termeni monosemantici, termeni polisemantici, cuvinte care au sens terminologic. Numărul acestora este

impunător, fiind reluați de la o clasă la alta, explicitați amănunțit.

În manualul de fizică pentru clasa a VI-a, la începutul fiecărei teme, termenii-cheie ce urmează a fi studiați sunt dați într-o casetă specială, cu genericul *Termeni-cheie*, iar la sfârșitul manualului este oferit și un indice de termeni – *Primul tău dicționar de fizică* –, în care aceștia sunt explicați cu ajutorul definiției. Pentru fiecare termen, este indicată pagina la care acesta este întâlnit, definit. Numărul termenilor studiați la fiecare temă nu este mare (doi-cinci), astfel încât însușirea lor să nu fie anevoioasă. În scopul relevării termenilor în text, ca aceștia să fie ușor de identificat și memorat, s-a recurs la tehnoredactarea lor cu bold. În text, ei sunt definiți, explicați.

Termenii pe care îi studiază elevii în clasa a VI-a (din rubrica *Termeni-cheie*) sunt: *fenomen fizic, fenomene (mecanice, termice, electromagnetice, optice); mărime fizică, valoarea mărimii fizice, valoarea unei diviziuni, eroarea absolută instrumentală, măsurare directă, inerție, densitatea substanței, densimetru; dilatare, contracție, echilibru termic, contact termic, reprezentare grafică, anomalie termică; corp neutru, corp electrizat, electrizare (prin frecare, contact, influență), conductoare electrice, izolatoare electrice, electroscoap, sarcină electrică, coulomb, nucleu, electron, proton, neutron, sarcină electrică*

elementară, fulger, trăsnet, paratrăsnet, magnet, pol magnetic, regiune neutră; sursă de lumină, corp luminat, fascicul luminos, convergent, divergent, paralel, rază de lumină, corp (translucid, transparent, opac), mediu omogen, umbră, penumbră, eclipsă, elemente reflectorizante și fluorescente. Observăm că numărul lor nu este prea mare; în această listă întâlnim și cuvinte pe care elevii este posibil să le fi auzit anterior, în diferite situații de comunicare. De exemplu, *fulger, trăsnet, paratrăsnet, magnet, sursă de lumină, paralel, rază de lumină* ș.a. Astfel, dintre acești termeni-cheie, sunt cunoscuți de un număr mare de vorbitori și se folosesc frecvent, nu doar în calitate de termen, următorii: *inerție, reprezentare grafică, nucleu, fulger, trăsnet, magnet, convergent, divergent, paralel, rază de lumină, umbră, penumbră, eclipsă.* Mai multe cuvinte dintre acestea pot servi în calitate de obiect de studiu pentru analiza semantică, în scopul stabilirii criteriilor care ar putea fi puse la baza delimitării termenului de cuvântul uzual, al înțelegerii faptului că există cuvinte monosemantice și cuvinte polisemantice, care se utilizează cu diferite sensuri în diferite contexte. Este elocvent, în acest context, cuvântul polisemantic *inerție*, care are sensurile: **1.** (Fiz.) Proprietate a corpurilor de a-și păstra starea de repaus sau de mișcare în care se află atât timp cât nu sunt supuse acțiunii

unei forțe exterioare. **2.** Proprietate a unui sistem fizico-chimic sau tehnic de a reacționa slab sau cu întârziere la acțiunea factorilor externi. **3.** Fig. Tendința unei persoane sau a unei colectivități de a rămâne în repaus, în inactivitate; lipsă de energie, indolență, apatie. **4.** (Med.; în sintagma) *Inerție uterină* = lipsă de contracție și retractare a mușchiului uterin după naștere [4, s.v. *inerție*]. Asttfel, cuvântul *inerție* are trei sensuri terminologice (1, 2 și 4), fiind cunoscut în domeniile fizicii, chimiei, medicinei și tehnicii (pentru sensul 2, nu se indică domeniul în care cuvântul se utilizează cu acesta, dar, implicit, definiția lexicografică sugerează că este vorba de fizică, chimie, tehnică), și un sens conotativ, figurat (3). Observăm că acest cuvânt se utilizează atât în situații de comunicare legate de un anumit domeniu, cât și cu scopul de a face comunicarea mai expresivă, cu sensul 3, figurat.

Termenul *reprezentare grafică* poate fi utilizat în orice știință, deoarece orice fenomen poate fi reprezentat grafic.

Pentru termenii *fulger, trăsnet, magnet, convergent*, dicționarul explicativ nu indică domeniile în care se utilizează. Prezintă un interes deosebit cuvântul *penumbră*, care, conform dicționarului explicativ, se utilizează ca termen în domeniul picturii, cu sensul terminologic 2: **1.** Zonă incomplet luminată, cuprinsă între zona umbră și cea luminoasă din

spatele unui corp opac; zonă slab luminată; semiobscuritate. 2. (Pict.) Suprafață slab luminată aflată la confluența luminii cu umbra [4, s.v. *penumbra*].

În afară de aceștia, în manual, la fiecare temă, sunt explicați, definiți, exemplificați și alți termeni, la fel de importanți ca și cei din rubrica *Termeni-cheie*. Numărul lor este mai mare decât al celor considerați termeni-cheie, incluzând și cuvinte care sunt termeni cunoscuți și utilizați și în alte domenii, științe: *observare, experiment, raționament, substanțe, măsurare, etalon, etalonul metrului, forță, direcție, sens, mărimi vectoriale, inerție, masă, kilogram, etalon*; dar și cuvinte care și-au pierdut parțial caracteristica de termen, supunându-se fenomenului determinologizării, fiind întâlnite în vorbirea mai multor persoane și în contexte care nu au nimic în comun cu fizica: *substanță, cântărire, lichide, gaze, temperatură, termometru, izolator, neutralizare, fulger, tunet, trăsnet, paralel, convergent, rază de lumină, con de umbră, penumbra, eclipsa de Soare, eclipsă ș.a.*, de multe ori cu sens figurat, ocazional (de exemplu: *fulger, trăsnet, eclipsă, con de umbră*). Pentru celelalte cuvinte, dicționarul indică sau sugerează că sunt termeni ori au un sens terminologic.

Cu referire la termenii care nu sunt prezentați în rubrica *Termeni-cheie*, menționăm că aceștia se pretează la o interpretare și la o analiză mai largă, în

virtutea faptului că pot fi sistematizați, grupați în mai multe categorii, chiar în câmpuri lingvistice. De exemplu, termenii *observare, experiment, raționament* desemnează metode care se aplică în toate științele; *măsurare, etalon, forță, direcție, cristale, temperatură, termometru, izolator, fulger, tunet, busolă, trăsnet, fascicul de lumină, divergent, paralel, convergent, rază de lumină, mediu omogen, umbră, con de umbră, penumbra, eclipsă* se folosesc și în calitate de cuvinte uzuale, în comunicarea cotidiană; *sens* se utilizează în primul rând în lingvistică, *masă, kilogram, cântărire* – în matematică etc.

Consider că profesorului îi revine o misiune foarte importantă, la predarea termenilor din domeniul fizicii, întrucât, cu ajutorul manualului și al dicționarului explicativ, acesta poate contribui atât la instruirea elevilor în domeniul fizicii, cât și la îmbogățirea vocabularului lor, la înțelegerea de către ei a complexității, frumuseții și bogăției limbii române. În felul acesta, se ajunge la realizarea inter- și transdisciplinarității, la formarea unui elev care conștientizează utilitatea, varietatea, importanța cunoștințelor achiziționate în școlaritate.

În manualul pentru clasa a VII-a, termenii nu sunt prezentați, ca în manualul pentru clasa a VI-a, într-o rubrică specială. Aceștia sunt definiți și explicați în text. La sfârșitul manualului, este dată o listă de

termeni – *Conceptele de bază studiate în clasa a VII-a la fizică* –, în care sunt prezentați în ordine alfabetică și definiți, ca în *Primul tău dicționar de fizică* din manualul pentru clasa a VI-a.

Dintre termenii din *Conceptele de bază studiate în clasa a VII-a la fizică*, *deplasare*, *drum parcurs (sau distanță parcursă)*, *inerție*, *repaus*, *interacțiune*, *lucru util*, *mecanisme*, *pârghie*, *plan înclinat*, *poziția corpului*, *presiune*, *echilibru*, *presiune atmosferică*, *scripete*, *sistem de referință*, *traiectorie*, *vase comunicante* sunt utilizați și în afara fizicii, în vorbirea cotidiană, dar și în biologie, geometrie, algebră (*traiectorie*, *vase comunicante*, *viteza corpului*), unii făcând parte chiar din lexicul activ al unor persoane, întrucât, polisemantici fiind, majoritatea dintre ei cunosc o utilizare largă, grație faptului că denumesc și obiecte de uz general, necesare frecvent în varii activități pe care le realizăm. De exemplu, se utilizează frecvent, în contexte diferite, *deplasare*, *presiune*, *drum parcurs* ș.a. Remarcăm că majoritatea acestor termeni sunt noi pentru elevi, întrucât nu au fost studiați în clasa a VI-a, cu excepția lui *inerție*.

În afară de termenii din *Conceptele de bază studiate în clasa a VII-a la fizică*, în manual sunt prezentate, definite, explicate și alte cuvinte, numeroase, tehnoredactate cu bold, dintre care unele sunt termeni utilizați doar în domeniul fizicii, iar altele

se întâlnesc și în comunicarea cotidiană, nefiind termeni propriu-zisi. O parte din acești termeni (nu prea mulți) sunt explicați în indicele de la sfârșitul manualului, majoritatea însă fiind noi, nemaîntâlniți anterior, în clasa a VI-a. Alți termeni le sunt cunoscuți elevilor din clasa a VI-a: *corp*, *joule*, *masă*, *inerție* ș.a. Unii termeni de aici se utilizează, de asemenea, în matematică, lingvistică (*distanță*, *poziție*, *punct*, *timp* etc.).

În clasa a VIII-a, la fiecare temă sunt prezentați, în rubrica *Conceptele studiate recent*, de la trei până la 13 termeni, fără definiție, ca în rubrica *Termeni-cheie* din manualul pentru clasa a VI-a. La sfârșitul manualului, este dat un indice de termeni – *Conceptele de bază studiate în clasa a VIII-a la fizică* –, în care aceștia sunt sistematizați după capitole, în ordine alfabetică.

Mai mulți termeni din lista *Conceptele de bază studiate în clasa a VIII-a la fizică* sunt predați și în clasele a VI-a și a VII-a, majoritatea însă fiind noi pentru elevi. Tot așa, putem identifica, în această listă, termeni din domeniul fizicii, termeni care se utilizează și în alte științe, cuvinte care, polisemantice fiind, în anumite contexte, se detașează de statutul de termen și sunt utilizate pe larg în comunicarea oamenilor care nu activează în domeniul fizicii. De exemplu: *frecvență*, *perioadă*, *vaporizare*, *condensare*, *fierbere*, *topire*, *solidificare*, *combustibili*, *putere*, *bobină* ș.a. Unii

termeni (cuvinte, sintagme) căpătă conotație. Se atestă, în felul acesta, o omonimie, ce-i drept, la nivelul vorbirii, ocazională, a termenului cu un cuvânt sau cu o expresie care are conotație. De exemplu, *solenoid* este utilizat în calitate de titlu al cunoscutei opere a lui Mircea Cărtărescu, *lungime de undă* este prezent în structura expresiei frazeologice *a fi pe aceeași lungime de undă*.

În clasa a IX-a, termenii sunt definiți în cadrul temelor; nu există în manual vreo rubrică sau vreun indice de termeni (la sfârșitul manualului), ca la celelalte clase. În mare parte, termenii sunt noi, nemaîntâlniți anterior. Mai mulți termeni de aici sunt studiați și la biologie (*membrană sclerotică a ochiului, cornee, irisul colorat, pupilă, umoare apoasă, cristalin, umoare sticloasă, retină, nerv vizual, cornee, cristalin, sistemul optic al ochiului, ochi normal*).

Pornind de la acești termeni, dar și de la alții, selectați cu minuție și acribie, profesorul poate face legături interdisciplinare, poate trezi interesul elevilor pentru fizică și legile ei, care sunt vii, prezente în viața de toate zilele și de aceea importante pentru cunoașterea umană; totodată, dacă profesorul de fizică este solidar cu profesorul de limbă și literatura română, în intenția de a forma nu doar un cunoscător al fizicii și al legilor ei, ci și al frumuseții limbii române, al normelor ei, se realizează un lucru

minunat: formarea, la lecțiile de fizică, a competenței de comunicare.

În concluzie, menționez că prezentarea termenilor în manualele de fizică pentru ciclul gimnazial proiectează buna asimilare de către elevi a materiei, fiind bine selectați, sistematizați, explicați, exemplificați. Profesorului de fizică i se oferă un teren fertil pentru realizarea la lecție a inter- și transdisciplinarității, a legăturii dintre disciplinele fizica și limba și literatura română, în scopul formării unui elev care va proba, în viitor, în varii situații de viață, că este un vorbitor cult, inteligent, prin cunoașterea terminologiei fizice, însușite în școlaritate.

Bibliografie

1. BOTGROS, Ion et al. Fizică. Manual pentru clasa a VII-a. Ediția a IV-a, actualizată. Chișinău: Cartier Educațional, 2018.
2. BOTGROS, Ion et al. Fizică. Manual pentru clasa a VIII-a. Ediția a IV-a, actualizată. Chișinău: Cartier Educațional, 2019.
3. BOTGROS, Ion et al. Fizică. Manual pentru clasa a IX-a. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Chișinău: Cartier Educațional, 2016.

Webografie

4. <https://dexonline.ro/definitie/penu> mbr%C4%83 (vizitat la 23.02.2021).

**Aspecte de prevenire în combaterea
fenomenului de violență la lecțiile de
„Dezvoltare personală” în clasele
primare**

**Preventive aspects in combating the
phenomenon of violence in „Personal
development” lessons in primary classes**

Liliana Saranciuc-Gordea,

conferențiar universitar,

doctor în pedagogie,

Catedra Pedagogia

Învățământului Primar,

**Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0001-6815-782X

**Beatrice-Valensia Saranciuc, licențiată,
Catedra de Asistență Socială,**

**Facultatea de Psihologie și
Psihopedagogie Specială,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU: 373.3.032:37.06

Rezumat

Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice, metodologice și aplicative în prevenirea și combaterea fenomenului de

violență școlară la lecțiile de „Dezvoltare personală” în clasele primare.

Cuvinte-cheie: violență, comportamente agresive și violente, activități de prevenire și combatere a violenței în mediul școlii, strategii de prevenire a violenței în mediul școlii/clasei.

Abstract

The given article elucidates some theoretical, methodological and applicative aspects in preventing and combating the phenomenon of school violence in the lessons of "Personal Development" in the primary classes.

Keywords: violence, aggressive and violent behaviors, activities to prevent and combat violence in the school environment, strategies to prevent violence in the school/classroom environment.

Violența în instituțiile de învățământ este o problemă globală și are consecințe grave. Din cauza violenței, copiii sunt lipsiți de posibilitatea de a-și realiza pe deplin dreptul la educație. Astfel, din toate cazurile de violență asupra copiilor, înregistrate în perioada 2013-2016 în instituțiile de învățământ, 50% constituie cazuri de violență fizică, 28% – cazuri de violență emoțională, 12% – cazuri de neglijare a nevoilor și intereselor copilului [4, p. 4]. Astfel, pentru școala contemporană națională, inițierea și

desfășurarea activităților educative centrate pe problematica violenței și agresivității trebuie să reprezinte o prioritate.

Tema violenței și a necesității de prevenire a acesteia, în combaterea fenomenului dat, a fost și este abordată în literatura de specialitate străină și autohtonă de către A. Bandura, K. Stanislavski, S. Cooper, C. Killen, I. Berg, C. Neamțu, D. Sălăvăstru, L. Sclifos, E. Păun, M. Jigău, G. Ferriol, F. Debarbieux, D. Terzi-Barbaroșie, L. Sclifos, D. Sîmboteanu, V. Adăscăliță, R. Josanu, I. Moldovanu, T. Epoian ș.a.

Abordările date denotă faptul că asumarea cu seriozitate și responsabilitate de către școală a ghidării educative a elevilor presupune confruntarea cadrelor didactice cu problemele cotidiene ale comportamentelor agresive și violente ale elevilor (bătăi, bullying, violență verbală sau distrugerea bunurilor altor copii etc.), generate de diverse cauze (anturaj, familii dezorganizate, carențe educaționale, consum de alcool sau droguri ș.a.). Aceste comportamente au consecințe multiple, care se pot grupa în două categorii: consecințe ce acționează asupra dezvoltării socioemoționale a copiilor și consecințe care acționează asupra procesului de predare-învățare din școli [1, p. 2].

Indiferent de amploarea și complexitatea problemei, sistemul educațional dispune de multe oportunități pentru prevenirea violenței. Resursa profesională și organizațională de care dispune, sfera sa de influență socială permit întreprinderea unor acțiuni complexe și sistemice la adresa tuturor participanților la procesul educațional, în scopul formării unui model de comportament bazat pe respect și inacceptarea violenței în relațiile interpersonale și în activitatea comună.

În Republica Moldova, conducătorii instituțiilor de învățământ și cadrele didactice sunt atenționate cu privire la protecția drepturilor copiilor, despre obligația de a respecta inviolabilitatea personală a fiecărui copil [2]. Această atenționare este prefigurată la nivelul *Standardelor de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general*, dimensiunea „Sănătate, siguranță, protecție” (standardul 1.2.; indicatorii 1.2.5. și 1.2.6.):

* „Instituția de învățământ dezvoltă parteneriate comunitare în vederea protecției integrității fizice și psihice a fiecărui copil”;

* „Cadrele didactice realizează activități de prevenire și combatere a violenței în școală și colaborează cu părinții, cu autoritatea publică locală în

activității de prevenire și combatere a violenței în școală” [3].

Astfel, conform *Standardelor de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general* (2018, domeniul de competență 2), cadrul didactic trebuie să dispună de competențe profesionale în direcția vizată: „Cadrul didactic asigură un mediu de învățare dezvoltativ” (indicatorul 2.1., descriptorii 2.1.1.-2.1.6.; indicatorul 2.2., descriptorii 2.2.1.-2.2.4.) [5].

Conținutul modulelor la disciplina „Dezvoltare personală” (în continuare – DP) în clasele primare favorizează procesul de dezvoltare personală și de influențare interpersonală și poate însoți copilul de-a lungul tuturor etapelor maturizării sale, pe toată durata școlarității [6, p. 6]. Cele cinci module, în valorificare praxiologică, reliefează recunoașterea semnelor abuzului, inclusiv ale abuzului sexual, identificarea și aplicarea regulilor de siguranță în situații potențial periculoase la sau lângă școală, în parc, la magazin, în stradă, acasă sau lângă casă [7, p. 6].

Din perspectiva dată, cadrul didactic va dispune de mai multe strategii anti-volență specifice disciplinei DP, în vederea prevenirii violenței la elevii din clasele primare, în ceea ce privește:

- consecințele violenței (ca tip special de agresiune) în mediul școlii, la nivelul clasei;

- specificul violenței interpersonale – violența directă (agresiunea – comportamentul agresiv);

- formele de violență după gradul de gravitate în clasă/școală – violența interpersonală (violența fizică, violența psihologică, violența verbală, violența sexuală, privațiuni și neglijență);

- prevenția primară valorificată de cadrul didactic în procesul educațional la disciplina DP;

- experiențele care au scopul de a dezvolta abilitățile de prevenire a violenței școlare la lecțiile de DP;

- elaborarea proiectelor didactice la disciplină în cheia MECD (2019), respectând modelul ERRE [8, pp. 13-19].

În acest sens, din perspectiva abordată, venim cu un exemplu personalizat de subiecte tematice la DP în cl. a II-a, la modulul 1. „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, racordate la detaliile de conținut curricular actual [6, p. 184].

**Tabelul 1. Subiecte la DP de prevenire
în combaterea violenței**

| Unități de competențe | Subiecte | Detalii de conținut curricular la modul |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1.-1.3. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Diferiți, dar egali” ▪ „Prejudecăți și stereotipuri” ▪ „Clasa mea” | Unicitatea și diversitatea persoanelor. Asemănări și deosebiri după criterii simple: aspect fizic, preferințe, aptitudini. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Respect și responsabilitate” ▪ „Regulile clasei” ▪ „Responsabilitate pentru sine, pentru cineva sau ceva” | Drepturile și responsabilitățile copiilor. „Convenția privind drepturile copilului” pe înțelesul celor mici. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Gestionarea experiențelor neplăcute” ▪ „Asumarea responsabilității din alte poziții” ▪ „Spun NU abuzului în școală!” ▪ „Cui pot cere ajutor?” | Abuzul față de copii. Situații periculoase. Semne de recunoaștere a situațiilor periculoase. Acțiuni de a face față provocărilor. Adresarea după ajutor. Acțiuni de |

| | | |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | protecție. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Roata emoțiilor: plăcute și neplăcute” ▪ „Simt, gândesc, mi se întâmplă” | Emoții plăcute și neplăcute. Semne verbale și nonverbale ale emoțiilor: mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ „Opiniile – gânduri proprii și emoții” ▪ „Comunic empatic cu colegii!” | Ascultarea activă. Exprimarea opiniei. Menținerea dialogului. Formularea întrebărilor. Răspunsul empatic. Respect față de părerea celuilalt. |

Al doilea exemplu va detalia unele secvențe aplicative. La **subiectul** „Spun NU abuzului în școală!”, pentru **etapa lecției** *Realizarea sensului*, la **pasul** *Informează-te!*, este oportun următorul *suport informațional* pentru ascultarea activă:



„Toți copiii au dreptul să fie protejați de orice formă de *abuz*. Nimeni nu are dreptul să-ți facă vreun rău, să-ți provoace durere sau suferință, să te umilească sau să te lovească.

Adulții trebuie să-ți asigure dragostea, hrana, îmbrăcămintea, atenția, educația și să aibă grijă de sănătatea ta. Poți deveni mai puternic(ă), dacă vei ști: ce înseamnă un *abuz* asupra copilului; cum să recunoști un *abuz*; cum să te protejezi de *abuz*; cum să-i ajuți pe alți copii, care au nimerit în situații de *abuz*.

Abuzul asupra copilului are loc atunci când o persoană se comportă cu un copil într-un mod în care îl face să sufere, fizic sau sufletește. Există mai multe tipuri de *abuz*: *fizic*, *emoțional* și *sexual*. Orice formă de *abuz* îi dăunează copilului și îi încalcă dreptul la o copilărie fericită: bătaia, cuvintele, mimicile și gesturile indezirabile, discriminarea, tachinarea, atingerile rele. Un copil *abuzat* simte:

- *durere fizică*, ce apare atunci când copilul este *abuzat fizic*: este lovit cu mâna, piciorul, cureaua, varga, cu alt obiect; este tras de păr, de urechi, lovit peste față; este înțepat, pișcat, mușcat; este scuturat, îmbrâncit, legat; este obligat să facă munci grele, peste puterile lui;

- *durere sufletească* (emoțională),

atunci când un copil simte frică, tristețe, rușine, nedreptate. Această durere apare când un copil este *abuzat fizic*, dar și atunci când i se spun cuvinte răutăcioase, i se dau porecle, i se fac amenințări”.

Tot în această etapă a lecției, la **pasul** *Prelucrează informația!*, sunt oportune următoarele activități:

*Elevilor li se solicită, prin *brainstorming*, să enumere cazuri pentru care ar putea fi bătut: „am pierdut bani”; „am întârziat”, „am rupt haina” etc.

*Elevilor li se propune *cazul*: „Ion a spart o farfurie. Este corect să fie bătut?” Li se solicită *rezolvarea cazului* prin întrebări: „Spartul farfuriei poate constitui un motiv pentru care Ion poate fi bătut?”, „Bătaia, în cazul dat, poate să-l educe pe Ion?”; „Bătaia este un *abuz*?”.

*Pe final, elevilor li se solicită o *reflecție personală* cu referire la bătaie ca un *abuz fizic*: „Nu există nici un motiv pentru care un copil poate fi bătut”, „Nimic nu îndreptățește bătaia”, „Cu toate că unii adulți cred că bătaia poate să-l educe pe copil, acest gând este o greșală”, „Nimeni nu are voie să te bată!”, „Bătaia este un *abuz fizic* ce îi provoacă copilului durere fizică și suferință sufletească”, „Bătaia înjosește un copil și îl face să se simtă neputincios”.



În **etapa lecției Reflecție**, la pașii *Comunică și decide!* și *Apreciază!*, li se pot propune elevilor sarcini de lucru în grup prin *tehnica* „Așa DA, așa NU!”:

*Elevii vor realiza un *puzzle* din imaginile propuse în plic, secvențe raportate la subiect.

*Grupul va discuta imaginea obținută și va evidenția cu litere de tipar, în rubrica de marcaj, cuvintele care caracterizează abuzul.

*Grupul va formula verbal îndemnuri (patru), pentru a învăța să recunoască abuzul emoțional.

Exemple de sarcini:

Grupul 1. Fișa „Cuvintele lovesc foarte dureros”.

*Exemplu pentru rubrica *Cuvinte ce caracterizează abuzul* – cuvintele; tonul vocii; mimica; gesturile.

*Exemplu pentru rubrica *Îndemnuri de a recunoaște abuzul*: „Abuzul emoțional este prezent atunci când un copil este jignit, criticat, învinovățit; amenințat cu bătăi, alungat din casă; poreclit, numit cu cuvinte urâte; i se interzice de a ieși la joacă, de a avea prieteni; îi sunt distruse obiectele preferate; i se arată gesturi și mimici care îl sperie (privire încruntată, mișcări bruște, arătarea pumnului)”.

Feedbackul învățătoarei: „Fiecare copil trebuie să învețe să recunoască abuzul emoțional. Unii oameni folosesc

cuvintele, tonalitatea vocii, mimici și gesturi pentru a face un copil să sufere, să se simtă neimportant, neiubit, vinovat. Atunci când cineva se comportă urât cu un copil, pentru că acesta este mai mic, arată altfel (poartă ochelari, are un picior bolnav etc.), este sărac, are o altă etnie, naționalitate, este un abuz numit **DISCRIMINARE**. Potrivit *Convenției pentru drepturile copilului*, „Toți copiii, fără nici o excepție, au dreptul la protecție împotriva discriminării”.

Grupul 2. Fișa „Tachinarea tot este un abuz”.

*Exemplu pentru rubrica *Cuvinte ce caracterizează abuzul* – haz de necaz, porecla; amenințarea.

*Exemplu pentru rubrica *Îndemnuri de a recunoaște abuzul*: „*Facem față tachinărilor din partea colegilor – Nu le lua în seamă*. Supărarea și lacrimile tale doar îi vor face să te supere și mai mult; *Gândește în felul următor*: „Este oare adevărat ce spune cel care mă tachinează? A cui părere este mai importantă: a mea sau a celui care mă necăjește?”; *Vorbește despre ceea ce simți*. Spune-le colegilor că te fac să te simți rău și cere-le să înceteze: „EU nu mă simt bine când te distrezi pe seama ochelarilor mei. EU te rog să încetezi!” Dacă ai încercat în mai multe feluri să oprești tachinările, dar ele nu încetează, cere ajutorul unui adult. El te va

ajuta să-i explice colegului tău că acesta comite un abuz”.

Feedbackul învățătoarei: „Atunci când un coleg te tachinează, acest lucru este un abuz; în mod special când face haz de necaz pe seama ta sau a unui copil, când poreclește, când amenință și te face să te simți neimportant și înjosit. Copiii tachinează alți copii, deoarece își doresc atenția altora sau a unui copil anume; vor să demonstreze că sunt mai puternici, mai importanți; imită alți copii sau repetă ce spun ei – aceasta se transformă în ABUZ și trebuie imediat oprit!”

Grupul 3. Fișa „Un copil poate fi abuzat și prin atingeri”.

*Exemplu pentru rubrica *Cuvinte ce caracterizează abuzul* – speriat; vinovat; rușinat.

*Exemplu pentru rubrica *Îndemnuri de a recunoaște abuzul:* „Ține minte! Nu te lăsa păcălit(ă) niciodată de cineva care îți cere să păstrezi asemenea „secrete”, chiar dacă îți promite ceea ce-ți dorești; iubești acea persoană și nu vrei să o superi; ești foarte speriat. Aceste secrete sunt rele! Copiii nu trebuie să accepte niciodată să meargă undeva cu persoane necunoscute, chiar dacă ele le promit cadouri sau surprize”.

Feedbackul învățătoarei: „Corpul tău îți aparține doar ție! Părțile intime ale corpului sunt cele pe care noi, de obicei, le

ascundem de ochii altora. Atunci când copiii sunt atinși în locuri intime sau pe alte părți ale corpului într-un mod care le produce neplăcere și dezgust, sunt impuși să atingă/să privească părțile intime ale altei persoane, sunt îndemnați/obligați să privească fotografii sau filme cu scene sexuale, aceste atingeri sunt rele și se numesc ABUZ SEXUAL.

Un copil poate fi abuzat și prin atingeri care nu provoacă neapărat durere fizică, dar îl fac să se simtă rușinat, speriat, vinovat. FIȚI PRECAUȚI, dacă o persoană vă atinge părțile intime ale corpului. Aceste atingeri sunt un abuz, chiar dacă persoana dată se comportă drăguț, spune cuvinte frumoase și face cadouri! Copiii care nimeresc în astfel de situații trebuie să spună: „Nu, nimeni nu are dreptul să mă atingă în acest fel! Acești copii vor vorbi urgent cu un adult în care au încredere, dacă știi sau dacă li se întâmplă așa ceva!”.

Bibliografie

1. CONSTANDACHE-PETRICĂ, S. et al. Strategii de prevenire a violenței în școală. Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul școlar. București, 2010. Disponibil la: <https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf>

(vizitat la 02.11.2020).

2. Ordin cu privire la protecția drepturilor copiilor. Chișinău: ME al RM, 2010. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordin_nr_900_din_16_decembrie_2010_cu_privire_la_protectia_drepturilor_copiilor.pdf
(vizitat la 02.11.2020).

3. Standarde de calitate pentru instituțiile de învățământ primar și secundar general din perspectiva școlii prietenoase copilului. Chișinău: ME al RM, 2013. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/document/attachments/o970din_11_10_13_standarde_spc_0.pdf (vizitat la 02.11.2020).

4. Procedura de organizare instituțională și de intervenție a lucrătorilor instituțiilor de învățământ în cazurile de abuz, neglijare, exploatare, trafic al copilului, aprobată prin ordinul Ministerului Educației nr. 77 din 23.02.2013. Chișinău. Disponibil la:

<https://iite.unesco.org/files/news/639352/Prevenirea-violen%C8%9Bei-%C3%AEn-institu%C8%9Bia-de-%C3%AEnvi%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt-Ghid-metodologic-2017.pdf>
(vizitat la 04.11.2020).

5. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău: ME, CC al RM, 2018. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

[drelor_didactice_din_invatamantul_general_1.pdf](#) (vizitat la 04.11.2020).

6. Curriculum Național. Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019. MECC al RM, 2018. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf
(vizitat la 04.11.2020).

7. SÎMBOTEANU, D. Raport anual 2018. Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii. Chișinău, 2018. Disponibil la:

http://cnpac.org.md/uploaded/Publicatii/Raport%20CNPAC_2018_romana.pdf
(vizitat la 04.11.2020).

8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018), la disciplina DP. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf (vizitat la 04.11.2020).

**Fundamente teoretice și metodologice
ale educației literar-artistice și
lingvistice ca sistem
Theoretical and methodological
foundations of literary-artistic and
linguistic education as a system**

**Marcela Vîlcu, lector universitar,
Catedra de Limbă și
Literatură Română,
Facultatea de Filologie și Istorie,
UPS „Ion Creangă”,
Chișinău**

ORCID: 0000-0003-4406-7058

CZU: 373.1.036:[821.135.1.09+811.135.1]

Rezumat

În articol sunt relevate fundamentele teoretice și metodologice ale educației literar-artistice și lingvistice ca sistem. Sunt analizate mai multe definiții ale conceptelor-cheie: „sistem”, „educație literar-artistică”, „educație lingvistică”. Statutul de sistem al educației literar-artistice și lingvistice a necesitat evidențierea elementelor componente ale ei: teleologică (idealul/scopul ELA, sistemul de obiective ale ELA, standardele ELA), tehnologică (blocul operațional – activități și oportunități de învățare) și epistemologică (teorii, concepte, principii, idei, precepte).

Cuvinte-cheie: educație literar-artistică (ELA), educație lingvistică (EL), sistem, activități didactice, teleologie, epistemologie, metodologie.

Abstract

The article reveals the theoretical and methodological foundations of literary-artistic and linguistic education as a system. Several definitions of key concepts are analyzed: "system", "literary-artistic education", "language education". The system status of literary-artistic and linguistic education required highlighting its component elements: teleological (ELA ideal/goal, ELA goal system, ELA standards), technological (operational block – learning activities and opportunities) and epistemological (theories, concepts, principles, ideas, precepts).

Keywords: literary-artistic education, language education, system, didactic activities, teleology, epistemology, methodology.

Introducere

Un factor esențial al percepției oricărui sistem, inclusiv al ELAL, este viziunea proprie a analistului în raport cu care se face descrierea sistemului și care evidențiază caracteristicile esențiale ale acestuia. Prin urmare, în cercetarea noastră, vom încerca să analizăm conceptele de „educație literar-artistică” și „educație lingvistică” din punctul de vedere al elementelor componente, al relațiilor dintre ele, al formelor de organizare și al metodologiilor eficiente ce pot fi aplicate, al obiectivelor-cadru și operaționale, acestea din urmă atestate la nivelul subsistemelor. Totodată, am pornit și de la ideea că orice sistem se

caracterizează prin dinamism, în sensul că este supus unor schimbări permanente în cadrul ciclului de viață, că aceste influențe au un impact deosebit atât asupra elementelor constitutive, cât și a interacțiunilor dintre ele sau chiar asupra relațiilor dintre sistem și mediu, dintre sistemul educației literar-artistice și lingvistice (ELAL) și alte sisteme, acestea din urmă nefiind neapărat alcătuite din elemente care să facă parte din sistemul educației literar-artistice și lingvistice. La rândul lor, relațiile dintre elemente influențează scopurile sistemului și restricționează comportamentul lor în realizarea obiectivului-cadru, precum și comportamentul sistemului în raport cu mediul.

1. Definirea termenilor-cheie

Pentru a putea defini un sistem, indiferent de domeniul de activitate, este necesar a stabili elementele lui componente, conexiunile dintre acestea și, nu în ultimul rând, obiectivele sistemului. Or, un sistem, în absența obiectivului său, nu reprezintă altceva decât doar o mulțime de elemente interconectate. Prima definiție a conceptului de „sistem” aparține biologului austriac Ludwig von Berthalanffy, cunoscut ca unul dintre fondatorii teoriei generale a sistemelor. În viziunea acestuia, sistemul este o mulțime de elemente între care există relații sau raporturi neîntâmplătoare, care interacționează în vederea realizării unui obiectiv comun, ce poate fi o lege a naturii

sau un obiectiv stabilit de către om [9, p. 5]. Privită din perspectiva acestei definiții, ELAL reprezintă un sistem ale cărui entități sunt de diferite tipuri și cu trăsături caracteristice: subiecți umani (profesori, elevi, părinți, evaluatori etc.), instituții (școala, ministerul), forme de organizare (lecția, activitățile extracurriculare etc.), proces de instruire, tehnologii (de predare/evaluare), echipamente, mijloace de învățare etc., implicate într-o serie de activități și forme specifice sistemului. Evident, ca și în orice tip de sistem, și în cadrul ELAL, există relații interdependente interne între subsisteme (de pildă, proces de instruire – elevi; profesor – elevi; proces de instruire – strategii), care reliefează aspecte de natură metodologică, informațional-decizională etc., precum și conexiuni cu caracter extern, care se manifestă între subsisteme și mediul sistemului (relația „elev – mediu școlar/mediu familial”). Mai mult decât atât, însuși sistemul ELAL poate fi raportat la alte sisteme, cum ar fi cel de comunicare (sursă – canal de comunicație – destinație – transmitere codificată – recepție – decodificare – distorsiuni) sau/și de formare a personalității, în general (educație intelectuală – educație morală – educație fizică – educație estetică).

Conceptele de „educație literar-artistică”, „educație lingvistică” au fost lansate, pentru prima dată, la sfârșitul anilor '80 ai secolului al XX-lea, de către un grup de cercetători de la Institutul de Educație

Artistică al Academiei de Științe Pedagogice din Moscova: E.V. Kviatkovski, N.A. Kușaev, V.I. Leibson, L.E. Strelitova, E.I. Ivanova, L.I. Saraskina [17], ulterior, preluate și dezvoltate în R. Moldova de Vl. Pâslaru [14], C. Șchiopu [15], V. Goraș-Postică [5], M. Hadîrcă [6], V. Bolocan [1], M. Marin [13] ș.a. Cercetătorii ruși au propus mai multe perspective de definire a conceptelor în cauză, toate însă rezumându-se la sintagma *formarea cititorului de literatură artistică* apt să delimiteze și să raporteze la opera literară noțiunile de „personalitate reală”, „autor al operei”, „autor-narator”, „personaj-narator”, „viziuni narrative” (L.I. Saraskina și L.E. Strelitova), să manifeste interes pentru lectură, capacități creative de receptare (N.A. Kușaev, V.I. Leibson), să exprime și să formuleze atitudini față de opera literară (E.V. Kviatkovski) [17].

La sfârșitul anilor '90 ai secolului trecut, odată cu reforma învățământului din Republica Moldova (1997), prin care s-a trecut de la o instruire reproductivă la una formativă, în cazul disciplinei *limba și literatura română* au fost introduse în curriculumul școlar conceptele ELA, EL, promotorul cărora a fost Vlad Pâslaru. Ceva mai târziu, apare lucrarea „Introducere în teoria educației literar-artistice” [14], în care autorul ei, Vl. Pâslaru, insistă asupra fundamentelor estetico-filozofice ale ELA, asupra teleologiei, a epistemologiei, a tehnologiilor ELA. Susținând că termenul *educație literar-artistică* „înglobează o arie

semantică amplă, antrenând raporturile definitorii ale unui domeniu educațional distinct, prefigurat de caracteristici specifice”, Vl. Pâslaru definește astfel conceptul în cauză: „formarea orientată a cititorilor de literatură artistică prin cunoașterea axiologică a literaturii de ficțiune, ca sistem artistic-estetic imanent, și prin angajarea apropiată a cititorului în producerea valorilor *in actu* ale literaturii” [Idem, p. 23]. Pe parcurs, în ediția revăzută/descongestionată, din 2010, a *Curriculumului de limba și literatura română*, liceu, conceptul de „educație literar-artistică” a fost înlocuit cu cel de „cultură literar-artistică”, prin care se subînțelege „un sistem de competențe lectorale/literare, care se sprijină pe competențele formate deja la etapa anterioară și urmăresc dezvoltarea competențelor solicitate: realizarea lecturii interogative/interpretative a textelor literare de diferite genuri și specii, delimitând valoarea de nonvaloare, interpretarea fenomenelor literare într-o interacțiune cu anumite date din domeniile filozofiei, istoriei, sociologiei, psihologiei, eticii, esteticii etc., precum și prin prisma universului axiologic al elevului cititor” [10, p. 4]. Tot în acest document reglatoriu, atestăm și substituirea conceptului „educație lingvistică” cu cel de „cultură a comunicării”, cel de-al doilea desemnând „un sistem de competențe specifice pentru a realiza un larg spectru de acte comunicative, aparținând diferitor stiluri funcționale, în conformitate cu normele limbii române literare, în varianta scrisă și

orală” [Ibidem]. Modificarea pare oarecum neîntemeiată, mai ales că în Curriculumul școlar pentru disciplina *limba și literatura română*, clasele a V-a – a IX-a, tot din 2010, se stipulează că EL este „domeniul de formare și dezvoltare a competențelor de comunicare cultă, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea elevului în producerea actelor comunicării”, iar ELA – domeniul de formare a cititorului cult de literatură, prin cunoașterea apropiată a unor opere și fenomene literare de valoare și prin angajarea elevului în producerea, redactarea unor texte literare și interpretative [10, p. 5]. Având în vedere că termenul *cultură* este polisemantic și foarte amplu, desemnând „totalitatea valorilor materiale și spirituale create de omenire și a instituțiilor necesare pentru comunicarea acestor valori; faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse domenii; totalitatea acestor cunoștințe; nivel (ridicat) de dezvoltare intelectuală la care ajunge cineva; ansamblu de activități și modele de comportament proprii unui grup social dat, transmisibile prin educație etc.” [12], în abordarea conceptului ELA optăm pentru sintagma *formarea cititorului de literatură*, atestată și în definiția lui Vl. Pâslaru. Cât privește termenul EL, prin acesta înțelegem formarea vorbitorului cult al limbii române, prin cunoașterea sistemelor limbii (fonetic, lexical, gramatical) și angajarea acestora în producerea actelor comunicării.

2. Subsistemele educației literar-artistice și lingvistice

Statutul de sistem al ELAL necesită stabilirea/relevarea elementelor componente ale ei și a conexiunilor dintre acestea. Interconexiunea subsistemelor, susține Vl. Pâslaru, este de natură implicită, adică „prezintă un rezultat al manifestărilor dinspre esența subsistemelor: teleologia oferă un parcurs dinspre ideal și abstract către STAS-ul educațional, tehnologia construiește și realizează formele, căile, tehnicile de evoluare a realității celui educat, epistemologia prezintă fundamentele gnoseologice pentru teleologie, tehnologie și conținuturile antrenate, conținuturile își subsumează valorile iminente” [14, p. 118]. Analiza structurală a ELA pornește/trebuie să pornească de la o ordonare a structurii în raport cu o serie de criterii, cum ar fi: natura conexiunilor, evoluția în timp a structurii (dinamica structurală), funcționalitatea și rolul structurii fiecărui subsistem în cadrul sistemului analizat. Conexiunile dintre subsistemele ELAL, din punctul de vedere al funcționalității, pot fi diferite: a) de interacțiune (au proprietatea de a se menține relativ stabile o perioadă mai lungă); b) de generare (au caracter temporar și apar în cazul în care două sau mai multe subsisteme interacționează în vederea realizării unui obiectiv comun); c) de dezvoltare (implică schimbări esențiale, de ordin calitativ, în structura sistemului); d) de transformare (aducerea unora dintre subsistemele

componente, dintr-o stare inițială, într-o stare finală specifică); e) decizionale (sunt o combinație a conexiunilor de dezvoltare și a celor funcționale și se materializează pe baza unor principii, metode sau modele de conducere).

Având drept obiectiv-cadru formarea cititorului și a vorbitorului cult, ELAL își concretizează obiectivele în funcție de domeniile: literar-artistic, de receptare-interpretare, de lectură, praxiologic. În curriculumul disciplinar, obiectivele ELA sunt proiectate în formă de competențe. Pentru clasele gimnaziale, de exemplu, sunt stipulate următoarele competențe: a) perceperea identității lingvistice și culturale proprii în context național, manifestând curiozitate și toleranță; b) participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare orală, dovedind coeziune și coerență discursive; c) lectura și receptarea textelor literare și nonliterare prin diverse strategii, demonstrând spirit de observație și atitudine creativă; d) producerea textelor scrise de diferite tipuri, pe suporturi variate, manifestând creativitate și responsabilitate pentru propria exprimare; e) utilizarea limbii ca sistem și a normelor lingvistice (lexicale, fonetice, gramaticale) în realizarea actelor comunicative, demonstrând corectitudine și autocontrol; f) integrarea experiențelor lingvistice și de lectură în contexte școlare și de viață, dând dovadă de atitudine pozitivă și interes [11, p. 11]. Analiza competențelor specifice disciplinei, incluse în curriculum

(clasele gimnaziale și liceale), scoate în evidență faptul că acestea satisfac într-o măsură mai mare conceptul de „educație lingvistică” și în una mai mică pe cel de „educație literar-artistică”, aceasta din urmă, din perspectivă teleologică, implicând următoarele coordonate: teoretico-literară, estetică, culturală, precum și conceptele de „fenomen literar”/„operă literară”, „lectură”, „receptare – interpretare – comunicare”.

3. Principii și paradigme ale ELA și MELA

Privită din perspectiva fundamentelor epistemologice, ELAL se întemeiază pe o serie de principii caracteristice artei, receptării artistice, lecturii, metodologiei formării cititorului și vorbitorului cult. Atât Vl. Pâslaru, în *Introducere în teoria educației literar-artistice* [14], cât și C. Șchiopu, în *Metodologia educației literar-artistice a elevilor* [15], insistă asupra unor teorii, idei, principii care fundamentează, epistemologic, ELA și MELA. Astfel, pentru teleologia ELA, Vl. Pâslaru propune următoarele principii: a) centrarea ELA pe domeniul frumosului artistic; b) structurarea obiectivelor ELA pe principiile artei, educației, comunicării artistice și culturale, psihologiei creației și a celei școlare; c) orientarea ELA la autoeducația și autodefinirea personalității dinspre principiile artei; d) structurarea demersului, pentru cititorul virtual de literatură, pe coordonatele literar-artistică, teoretico-literară, estetică și culturală, receptiv-comunicativă, lectorală

propriu-zisă; e) interrelaționarea reperelor semiotice și hermeneutice ale ELA; f) unitatea dialectică a libertății și a standardizării actelor ELA; g) antrenarea în ELA a valorilor fundamentale ale humanitasului [14, pp. 171-172].

Pentru MELA, C. Șchiopu indică mai multe sisteme de principii: a) principii ale educației recomandate de UNESCO și Consiliul Europei; b) principii ale ELA; c) principii ale didacticii generale; d) principii ale selectării/combinării tehnologiilor educaționale pentru fiecare formă/acțiune educativă; e) principii de selectare/structurare a conținuturilor educației literare; f) principii vizând dezvoltarea aptitudinilor creative, a spiritului critic al elevilor; g) principii privind caracterul privilegiat, prioritar al destinatarului/receptorului [15, pp. 74-75].

Evaluarea succesului școlar, implicit, a realizării obiectivului-cadru al studierii limbii și literaturii române în școală este o componentă esențială a sistemului ELAL. În această ordine de idei, trebuie luat în considerare faptul că disciplina *limba și literatura română* include domeniile „Literatură” și „Limbă și comunicare”, ambele având un specific, care le particularizează. Or, în cazul literaturii, care este un gen de artă, supunându-se deci legităților acesteia, fundamentele epistemologice pentru evaluarea ELA (teorii, principii, criterii, instrumentare) vor fi/trebuie să fie selectate în funcție de specificul artei și de coordonatele ce o definesc: cititor, lectură,

receptare, interpretare, activități literar-artistice, gust estetic etc. Înseși conceptele de „cititor”, „receptor”, „interpret”, „amplu”, abordate în estetica literară de T. Vianu [16], în teoria receptării – de W. Iser [7], H.R. Jaus [8], U. Eco [4], în cea a lecturii – de P. Cornea [2], trimit spre precizarea acestor fundamente. Ca domeniu distinct al educației și în funcție de cele afirmate mai sus, evaluarea cititorului și a vorbitorului cult (a ELAL) poate fi fundamentată prin următoarele teorii, idei, principii și criterii: a) caracterul valoric al operei de artă (elevul poate discerne valoarea literară de nonvaloare); b) originea frumosului în forma operei de artă (opera literară este privită prioritar ca artă a limbajului și nu ca poveste relatată); c) arta – provocatoare de atitudini active; d) valorizarea operei literare de către receptor (niveluri de receptare/interpretare); e) unitatea „creație-receptare (apropierea/îndepărtarea elevilor de obiectivitatea textului/operei); f) imaginația artistică/imaginația productivă a receptorului (capacitatea de a imagina situații etc.); g) principiul asociației; h) adecvarea operei literare la gustul, preferințele și așteptările cititorului (capacitatea cititorului de a-și alege cartea în funcție de preferințe și gust); i) raportul dintre valoare și accesibilitate, dintre artă și public (capacitatea de înțelegere); j) utilitarismul artei (impactul operei asupra cititorului); l) identitatea lingvistică și culturală a subiectului uman (capacitatea de a

comunica prin cunoașterea normelor limbii literare).

Blocul operațional al paradigmei ELAL include activitățile în care sunt implicați elevii fie în cadrul lecției, fie în cel extracurricular, sistemul de sarcini și tipologia lor. S. Cristea, unul dintre pușinii autori de lucrări din domeniul științelor educației care definește conceptul de „activitate didactică”, înțelege prin acesta „dimensiunea concretă/operațională a procesului de învățământ, determinată, pe de o parte, de finalitățile și structurile sistemului, iar pe de alta, de capacitatea de proiectare pedagogică a profesorului, asumată în funcție de condițiile specifice fiecărui colectiv de elevi sau de studenți” [3, p. 3]. Totuși trebuie precizat că cercetătorul român echivalează conceptul de „activitate didactică” cu cele de „lecție” și „oră de dirigenție”. Pentru desemnarea activităților din cadrul lecției, S. Cristea utilizează termenul *activitate pedagogică*. Bazate pe o acțiune cu un scop anume urmărit, acestea, conform lui S. Cristea, pot fi de mai multe tipuri: de cercetare, cu scop aplicativ, cu scop didactic, extradidactic etc. [Idem, p. 3].

În contextul problemei abordate de noi, în cel al ELAL, trei activități rămân totuși a fi definitorii: de lectură, de receptare și de interpretare. În studiul său *Introducere la teoria lecturii*, Paul Cornea distinge câteva tipuri de lectură: a) receptivă, caracterizată prin executarea integrală a parcursului textual pentru a înregistra complet și exact ceea ce

comunică textul; b) literară – o variantă a lecturii receptive, în cadrul căreia elevul e interesat mai mult de „cum se spune” decât de „ce se spune”; c) informativă, globală – lectură selectivă, care vizează obținerea unei idei de ansamblu asupra textului; d) exploratorie, care constă în recuperarea unui simbol, a unui grup de simboluri predeterminate din ansamblul textului; se focalizează asupra unui singur punct [2, p. 120]. Evident, orice lectură se adaptează scopului urmărit – studiere, culegere de informație, delectare etc. Percepută ca un „eveniment al cunoașterii”, lectura este un act de educație și de formare, în procesul căruia cititorul realizează că opera este nu numai receptare, ci și angajare și, în final, un act de creație.

Cea de-a doua activitate, receptarea operei literare, indispensabilă oricărui proces de comunicare artistică, reclamă recunoașterea receptorului în calitate de coparticipant la actul scrierii. În viziunea esteticianului W. Iser, opera literară este mai mult decât textul, deoarece prinde viață de-abia în concretizare, iar aceasta, la rândul ei, nu este pe deplin liberă de dispozițiile pe care le aduce în operă cititorul. Deci, susține autorul, „acolo unde textul și cititorul ajung la o convergență, acolo se află locul operei literare, iar acest loc are în mod inevitabil un caracter virtual, deoarece nu poate fi redus la realitatea textului, nici la dispozițiile ce-l caracterizează pe cititor” [7, p. 176].

Interpretarea ca activitate definitorie a procesului ELA poate fi diferită, în funcție de text și de interpret. După cum afirma U. Eco în „Limitele interpretării”, „poate exista o estetică a infinitei interpretabilități a textelor poetice, care se conciliază cu o semiotică a dependenței interpretării de intenția autorului și poate exista o semiotică a interpretării univoce a textelor, care totuși neagă fidelitatea față de intenția autorului și se reclamă, mai curând, de la un drept al intenției operei. Pe de altă parte, cineva poate citi ca univoc un text pe care autorul său l-a conceput ca infinit interpretabil ori s-ar putea citi ca univoc un text care este, de fapt, deschis tuturor interpretărilor din punctul de vedere al intențiilor operei, cel puțin atunci când se respectă legile limbii” [4, p. 27]. Acest datum al interpretării este valabil și în cazul formării cititorului, avându-se în vedere, totodată, și următoarele condiții ale ei: a) activitatea de interpretare este unica modalitate de a defini conținuturile expresiilor; b) expresia trebuie să fie interpretată de o altă expresie și, tot așa, la infinit; c) în cursul acestui proces semiotic, semnificatul expresiilor, recunoscut din punct de vedere social, crește prin intermediul interpretărilor la care ele sunt supuse în diferite contexte și în diferite circumstanțe istorice; d) semnificatul complet al unui semn nu poate să fie decât înregistrarea istorică a efortului pragmatic care i-a însoțit fiecare apariție contextuală; e) a interpreta un semn

înseamnă a prevedea – la modul ideal – toate contextele posibile în care poate să fie inserat.

Cât privește principiile ce fundamentează și validează sistemul de activități literar-artistice și lectorale ale elevilor în contextul ELAL, menționăm câteva, asupra cărora insistă Vl. Pâslaru și C. Șchiopu în cele două studii fundamentale pentru ELA și MELA: a) prioritatea subiectului receptor în raport cu textul literar; b) interacțiunea dintre comprehensiune și receptare; c) gradualitatea și continuitatea subsistemelor de activitate; d) caracterul deschis al sistemului de activități literar-artistice [14, p. 191]; e) testarea cunoașterii prin experiență; f) învățarea prin descoperire; g) stimularea gândirii creative; h) operaționalitatea; i) actualizarea experienței estetice și de viață a elevilor; j) adecvarea la interesele de lectură și asigurarea zonei proxime de dezvoltare literară [15, p. 75].

Concluzii: privită din perspectiva conceptului de „sistem”, educația literar-artistă și lingvistică se constituie dintr-o serie de subsisteme, entități de diferite tipuri, care se află atât în relații interdependente, cât și în conexiuni cu caracter extern. Înseși conceptele „educație literar-artistă” și „educație lingvistică” impun implicații de ordin epistemic, teoretic și metodologic.



Bibliografie

1. BOLOCAN, V. Modalități de predare-asimilare a operei epice în școală. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: UPSC, 2007.
2. CORNEA, P. Introducere în teoria lecturii. Iași: Polirom, 1998.
3. CRISTEA, S. Dicționar de termeni pedagogici. București: EDP, 1998.
4. ECO, U. Limitele interpretării. Constanța: Pontica, 1996.
5. GORAȘ-POSTICĂ, V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: CE PRO Didactica, 2008.
6. HADÎRCĂ, M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2006.
7. ISER, W. Actul lecturii. O teorie a efectului estetic. Pitești: Paralela 45, 2006.
8. JAUSS, H.R. Pentru o teorie a receptării. București: Univers, 1983.
9. LUDWIG von BERTHALANFFY. General System Theory. Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller, 1968.
10. Limba și literatura română. Curriculum, clasele a X-a – a XII-a. Chișinău: Știința, 2010.
11. Limba și literatura română. Curriculum pentru clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2020.
12. DEX online (<https://dexonline.ro>).
13. MARIN, M. Principii de dezvoltare a atitudinii elevului față de opera literară. Autoref. tezei de dr. pedagogie. Chișinău: CEP IȘE, 2008.
14. PÂSLARU, VI. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
15. ȘCHIOPU, C. Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teza de dr. hab., Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2016.
16. VIANU, T. Estetica. București: Orizonturi, 2011.
17. Совершенство преподавания литературы в школе. Москва: Просвещение, 1986.

Rezumat

Valorificarea învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modului „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” la disciplina „Dezvoltare personală” în clasele primare

Valorization of work-based learning in the module "The art of self-knowledge and the other" in the discipline "Personal development" in primary classes

**Liliana Saranciuc-Gordea, conferențiar universitar,
doctor în pedagogie,**

**Catedra Pedagogia Învățământului
Primar,**

**Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică,**

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

ORCID: 0000-0001-6815-782X

Irina Panica, masterandă,

**Catedra Pedagogia Învățământului
Primar,**

Facultatea de Științe ale

Educației și Informatică,

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

CZU: 373.3.03

Articolul dat elucidează unele aspecte teoretice, metodologice și aplicative în vederea valorificării învățării bazate pe sarcini de lucru în cadrul modului „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” la disciplina „Dezvoltare personală” în clasele primare.

Cuvinte-cheie: abilități de viață, dezvoltarea abilităților de viață la vârsta școlară mică, autocunoaștere, tehnologiilor educaționale, metode activ-participative, metode interactive, învățarea bazată pe sarcini de lucru.

Abstract

This article elucidates some theoretical, methodological and applied aspects in order to capitalize on learning based on work tasks in the module "Art of self-knowledge and the other" in the discipline "Personal development" in primary school.

Keywords: life skills, development of life skills at a young school age, self-knowledge, educational technologies, active-participatory methods, interactive methods, work-based learning.

Conceptul de „abilități de viață” se autodefinește ca reprezentând un set de abilități necesare pentru ca persoana să poată duce o viață la un nivel de calitate acceptabil, pentru a se dezvolta și a menține relații optime cu ceilalți, pentru a-și realiza scopurile propuse într-o anumite

perioadă de viață și pentru a face față diferitor dificultăți [2, p. 89]. Atunci când ne referim la abilitățile de viață ale unui copil, acestea vizează dezvoltarea personalității copilului, inteligența sa emoțională, abilitățile lui sociale și cele de gândire [3].

Pentru categoria de vârstă 6-7/10-11 ani [4, p. 5] se conturează mai multe tipuri de abilități de viață necesare a fi dezvoltate prin învățarea socială și emoțională: abilități sociale; abilități de comunicare orală în limba maternă, dar și într-o limbă străină; *abilități de autocunoaștere*; abilități practice. Combinând aceste abilități cu dezvoltarea celor academice, în clasă, se creează experiențe de învățare de înaltă calitate și medii de învățare care împuternicesc elevii să fie, astăzi, contribuitori mai eficienți în clasele lor, iar mâine, la locurile lor de muncă sau în comunitățile în care se vor afla.

Aceste abordări au fost valorificate în plan național, prin elementul de noutate al Planului-Cadru, noua arie curriculară *Consiliere și dezvoltare personală*, cu includerea disciplinei obligatorii *Dezvoltarea personală* (în continuare – DP) la toate nivelurile de școlaritate (primar, gimnazial, liceal), în scopul dezvoltării competențelor necesare elevilor pentru *autocunoaștere*, *autoacceptare*,

pentru un mod de viață sănătos și independent, în devenirea lor ca cetățeni informați, activi și integri, care ar putea relaționa deschis și liber, demonstrând responsabilitate în luarea deciziilor legate de carieră și dezvoltare personală pe parcursul întregii vieți [1, p. 6].

Din perspectiva abordărilor date, învățătorii, în implementarea disciplinei DP, vor dispune de *competențe profesionale* axate pe cinci domenii prioritare: proiectarea didactică, mediul de învățare, procesul educațional, parteneriate educaționale, dezvoltare personală, iar în direcția cercetată, asigurând Domeniul de competență 1 – proiectarea didactică la descriptorul 1.1.4. „Selectează și eșalonează conținuturile curriculare și strategiile de învățare în funcție de cunoștințele și particularitățile individuale ale copiilor/elevilor” [5].

Competența proiectivă a învățătorului la descriptorul 1.1.4. proiectează pașii de valorificare a procesului de predare-învățare la lecțiile de DP în clasele primare [6]: condițiile predării și învățării; stabilirea și formularea obiectivelor; selectarea și utilizarea materialelor/mijloacelor didactice; conceptele specifice modulelor care trebuie avute în vedere; specificul proceselor de învățare în clasele primare; formele de predare; strategiile de evaluare.

W. Weidinger (2020) susține că predarea eficientă a disciplinei DP necesită respectarea principiilor învățării centrate pe elev în relaționarea activă cu mediul său de viață; aplicarea unui ansamblu de tehnologii educaționale, care va include, preponderent, metode interactive, participativ-active, acestea fiind cele mai eficiente în vederea dezvoltării în mod integrat a cunoștințelor, deprinderilor, atitudinilor, valorilor de viață. În această cheie, Ghidul de implementare a curriculumului pentru învățământul primar (2018) menționează că „disciplina are un caracter accentuat explorator și practic-aplicativ, ceea ce presupune implicarea activă și directă a elevilor. Specificul disciplinei DP constă în faptul că, alături de lista unităților de conținut enunțate în curriculum, cadrele didactice vor valorifica mai ales experiențele personale ale elevilor, în manieră integrată, printr-o raportare permanentă la ceea ce gândesc, simt și cum se comportă aceștia. Autenticitatea experiențelor de învățare ale elevilor va fi demonstrată atunci când aceștia vor aplica competențele explorate, descoperite și exersate la această disciplină în contexte de învățare diferite” [8, pp. 235-236].

În acest sens, conform lui W. Weidinger, învățătorul va concepe sarcinile de lucru pentru a sprijini procesul

de învățare activă la elevi, și anume prin strategia de învățare bazată pe sarcini de lucru (în continuare – ÎBSL). Conform autorului, strategia dată oferă o serie de oportunități în practica școlară:

- prin intermediul sarcinilor de lucru, elevii învață;
- învățarea bazată pe sarcină probează că elevul lucrează pentru îndeplinirea sarcinii, nu profesorul;
- elevii rezolvă probleme care conduc către ceva util și plin de semnificație;
- în procesul rezolvării sarcinii, elevii explorează mai multe căi de găsire a soluției și astfel dobândesc competențe și abilități utile;
- prin simplul fapt că lucrează singuri la o sarcină de lucru, elevii învață ceva [7, p. 9].

Reliefând aceste oportunități, autorul atenționează asupra faptului că sarcina cadrului didactic este de a face acest lucru posibil; de a acorda elevilor libertatea de a încerca diferite modalități de rezolvare a problemei și numai atunci învățarea bazată pe sarcini va fi chiar simplă.

Prevederile teoretice abordate mai sus sunt generalizate în plan normativ-praxiologic la modulul „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, la disciplina DP în clasele primare, prin aspectele relevante ale autocunoașterii (imaginea de sine,



stima de sine, aptitudinile și abilitățile personale, motivația, emoțiile și mecanismele de apărare și adaptare, autoeficacitatea percepută) [9, p. 4], prin:

- Curriculumul Național. Învățământul primar, 2018 [10, p. 180, p. 184, p. 189, p. 193];

- Scrisoarea metodică la disciplina școlară DP în anul de studii 2018-2019 [11, pp. 2-3];

- Ghidul de implementare a curriculumului, 2018 [8, p. 230];

- Scrisoarea metodică la disciplina școlară DP în anul de studii 2019-2020 [12, pp. 2-3];

- Scrisoarea metodică privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021 [13, pp. 66-67].

O. Dandara [14, p. 11] elucidează aspectele relevante ale autocunoașterii la modulul „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” la disciplina DP după cum urmează:

- accentul pus pe „cunoașterea și acceptarea de sine; explorarea și autoevaluarea resurselor personale; pe familie ca valoare: responsabilități, roluri de gen, stereotipuri, comunicarea asertivă, nonconflictuală și nonviolentă, autoeducarea”;

- dimensiunile modulului: „cultivarea stimei față de sine, în armonie

cu stima față de cei din jur”, care se găsesc în strânsă concordanță, „dacă te apreciezi și te stimezi, îi vei aprecia și stima și pe cei din jur”;

- realizarea dezideratului dimensiunilor modulului „poate fi atinsă prin gestionarea eficientă a potențialului personal: emoții, trăiri, sentimente”;

- la predarea modulului, „profesorii/diriginții vor trebui să-și consolideze cunoștințele în domeniul psihologiei”.

În opinia autoarei, aceste detalieri vor duce la formarea elevului ca persoană, cu o reușită în viață, începând de la sine, cu o bună imagine de sine, respect de sine și o evaluare/apreciere de sine la nivelul adecvat.

Din perspectiva ÎBSL, la modulul „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt”, vom reflecta unele secvențe proiective la disciplina DP în cl. a II-a, subiectul „Cum îmi gestionez emoțiile?”, cu detalierea de conținut curricular: semne verbale și nonverbale ale emoțiilor (mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice) și obiective formulate pentru secvențele de lecție ERRE:

O.3. să justifice căile de gestionare a emoțiilor (pozitive, negative) în baza jocului de luare a deciziei;



O.4. să distingă între intensități diferite ale aceleiași emoții, utilizând situații reprezentative din clasă;

O.5. să numească o metodă de gestionare a emoțiilor, utilizând personajele din povești;

O6. să manifeste disponibilitate de a comunica competitiv și cooperant.

În *realizarea sensului*, la pasul *Procesează informația!*, pentru realizarea O.3 și O.6, li se propune elevilor să formeze perechi de lucru, urmărind sarcinile: să recunoască și să denumească emoția exprimată pe fața zarului (cubului), să mimeze emoția respectivă (expresia facială), să descrie o situație trăită în care a simțit emoția și felul în care a gestionat-o, să redea emoția prin tehnici creative (desen, modelare etc.).

La finalul activității, se va tinde spre următoarea decizie (luată de elevi): emoția: plăcerea – gând pozitiv, satisfacție, interes; emoția: suferință – gând negativ, supărare, stres; emoția: încântare – gând pozitiv, interes, amuzament.

Această activitate va opta pentru următoarea strategie: lucrul în perechi, jocul de luare a deciziei, evaluare formativ-interactivă (EFI).

Tot în această etapă, pentru realizarea O.4. li se va solicita elevilor să formeze grupuri de lucru conform ecusoanelor cu numere din piept,

distribuind rolurile și sarcinile de lucru în grup: crupierul extrage imaginea din plic; savantul examinează imaginea și denumește emoția; caligraful prezintă emoția în scris, pe versoul imaginii, cu litere de tipar; actorul mimează emoția din imagine; cronometrul prinde imaginea pe termometrul emoțiilor în dreptul intensității potrivite. Cazul prezentat elevilor: „Acest termometru (Fișa 4) stabilește cât de puternică este trăirea persoanelor (intensitatea emoțiilor)”. Sarcina grupului: de a extrage imaginea din plic; de a examina imaginea; de a denumi emoția pe care o reprezintă imaginea pe versoul ei, cu litere de tipar; de a mima emoția reprezentată din imagine; de a prinde imaginea pe termometrul emoțiilor, în dreptul intensității potrivite.

Pe parcursul realizării sarcinii, se va urmări ca elevii să distingă între intensități diferite ale aceleiași emoții; să exemplifice cu situații reprezentative emoțiile de bază discutate. Ținem să menționăm faptul că, în situația apărută, în care două fețe (expresii faciale) vor exprima o singură emoție, cu aceeași intensitate, elevilor trebuie să li se sugereze că le pot prinde în același loc, pe termometrul emoțiilor.

La finalul activității, elevii vor fi rugați să motiveze poziționarea fețelor pe termometrul emoțiilor, atenționându-i,

totodată, să nu manifeste emoții negative, din considerentul că învățătoarea va numi personal elevul care va prezenta reflecția de grup. Exemplu de reflecție de grup: „Consecințele trăirii unor emoții de intensitate ridicată sau redusă pot duce la o stare de sănătate precară”.

Activitatea se va încheia cu întrebările: Ce diferențe apar în expresia facială a diverselor persoane în momentul exprimării unei anumite emoții?; Ce motive există pentru apariția acestor diferențe?; Ce emoții au fost mai greu de recunoscut/ierarhizat și de ce?; Care sunt consecințele trăirii unor emoții de intensitate ridicată sau redusă?.

Activitatea dată va opta pentru următoarele strategii: lucrul în grup, studiul de caz, EFI; lucrul frontal, reflecția de grup, discuția dirijată, EFI.

În *Reflecție*, la pasul *Comunică și decide!*, pentru O.5. li se va propune elevilor să completeze cadranul emoțiilor cu personaje din povești, basme, în funcție de stările emotive prezentate, trasând săgeata din subsolul foii pe cadranul emoțiilor. De asemenea, li se va solicita elevilor să numească o metodă sănătoasă și/sau riscantă de gestionare a emoțiilor personajelor din povești. De exemplu:

- personaje speriate: iezii în momentul apariției lupului; Scufița Roșie în momentul deghizării lupului în bunică;

Alba ca Zăpada lăsată în pădure de vânător;

- personaje triste: fata moșneagului, Cenușăreasa;

- personaje vesele: Gogoșa, cocoșul.

În continuare, prezentăm un exemplu aproximativ de estimare a unei metode de gestionare a emoțiilor personajelor din povești (care poate fi prezentat de către elevi):

- pentru Cenușăreasă, recomand să gândească pozitiv la orice obiecție a mamei vitrege;

- pentru Scufița Roșie: să spună lupului ce o frământă;

- pentru fata moșneagului: să-și recunoască reușitele, în loc să se concentreze asupra eșecurilor;

- pentru urs: s-o ierte pe vulpe.

Pe finalul activității, învățătoarea va generaliza următoarele lucruri: starea emoțională a personajelor și a persoanelor poate fi recunoscută după chip, după expresia feței, mimică, gesturi, poziții ale corpului, reacții fizice. Toate aceste emoții, atât pozitive, cât și negative, sunt caracteristice fiecărui om și nu le putem categorisi în rele și bune. Există doar buna sau proasta gestionare a acestora, dar dacă te lași purtat de emoții, vei căuta suport afectiv la cei dragi.

Activitatea dată va opta pentru următoarea strategie de învățare activă: formă de organizare – lucrul individual; metodă – cadranul emoțiilor; procedeul – reflecția personală; strategia de evaluare – EFI (evaluare formativ-interactivă).

Tot pentru realizarea O.5. elevii vor îndeplini sarcini de tipul *Apreciază!*, prin completare verbală a unor fraze lacunare cu referire la emoțiile potrivite, ce au ca temă întâmplări petrecute la școală. Exemplu: „Un copil ceva mai mare m-a lovit, mă doare tare. Îl privesc neputincios și simt că sunt _____(furios)”.

Sarcina dată se va încheia cu întrebări de genul: Ce facem când suntem furioși/triști/bucuroși?; Cum procedăm, dacă un coleg ne-a lovit?; Ce metodă vom utiliza în situația dată? În acest caz, se va opta pentru răspunsurile: când suntem furioși/triști/bucuroși, conștientizăm că manifestăm o stare emoțională pozitivă sau negativă; dacă un coleg m-a lovit, nu îi voi răspunde cu aceeași monedă, dar îl voi ierta, în pofida suferinței pe care am îndurat-o, voi depăși acest lucru și voi merge înainte.

Activitatea dată va opta pentru următoarea strategie de învățare activă: forma de lucru – frontal, tehnica „Spune mai departe!”, discuția dirijată, EFI.

În *Extindere*, pentru pasul *Acționează!*, elevilor li se va propune să

citească, împreună cu părinții, în familie, povestea „Livada cu emoții” după Maria Dorina Pașca. De asemenea, li se va solicita elevilor, ghidați de părinți, să răspundă la întrebările asupra textului literar propus, completând spațiile din fișa de lucru, care va prezenta o elaborare de produs curricular, „Enunț lacunar”, evaluat la ultima lecție a modulului în baza criteriilor de succes: 1. Citesc cu atenție enunțul. 2. Determin după cerințe fiecare număr/cuvânt ce lipsește. 3. Completez enunțul.

Activitatea dată va opta pentru următoarea strategie: lucrul individual, lectura ghidată, EFI.

Bibliografie

1. Curriculum Național. Planul-Cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2018-2019. Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/plan-cadru_2018-19_rom_rus_final_1.pdf (vizitat la 12.11.2020).
2. BABAN, A. Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere. Cluj-Napoca: Editura Sinet, 2003.
3. Educație pentru formarea deprinderilor de viață: condiții, probleme, resurse și oportunități de realizare. Raportul de evaluare. Guvernul Republicii

Moldova, UNICEF Moldova. Chișinău, 2003.

4. CHIVULESCU, L., Consiliere și orientare. Ghidul cadrului didactic. Tîrgoviște: Editura Gimnasium, 2007.

5. Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general_1.pdf (vizitat la 12.11.2020).

6. Sarcini de lucru și întrebări cheie pentru îndrumarea proceselor de învățare și alegerea formelor de predare. Disponibil la:

7. WEIDINGER, W. Să dezvoltăm stima de sine. Să lucrăm împreună. Manual pentru profesori. Zurich University of Teacher Education: Centre IPE, Elveția (trad.), 2015. Disponibil la:

https://phzh.ch/globalassets/ipe.phzh.ch/projekte/europaweite-projekte/face-life-skills/face_lehrerheft_rom_druck_pdf.pdf (vizitat la 12.11.2020).

8. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Chișinău, 2018. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_curriculum_primare_rom_5.pdf (vizitat la 12.11.2020).

9. CAZACU, A., BOTEANU, I. Culegere de exerciții de dezvoltare personală. Auxiliar didactic pentru ora de dirigenție. Suceava: Editura George Tofan, 2016. Disponibil la:

<https://cnprsvka12014.files.wordpress.com/2014/12/2-culegere-exercitii.pdf> (vizitat la 12.11.2020).

10. Curriculum Național. Învățământul primar. Chișinău, 2018. Aprobabil la Consiliul Național pentru Curriculum (Ordinul Ministerului Educației, Culturii și Cercetării nr. 1124 din 20 iulie 2018). Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_primare_site.pdf (vizitat la 12.11.2020).

11. 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 la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/28_dezvoltare_personaa_2018-2019_final_suplinit.pdf (vizitat la 12.11.2020).

12. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional la disciplina școlară dezvoltare personală în anul de studii 2019-2020. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/22_dezvoltare_personala_2019-

2020_final_09092019.pdf (vizitat la 12.11.2020).

13. Repere metodologice privind organizarea procesului educațional în învățământul primar în anul de studii 2020-2021. Anexă la Ordinul MECC nr. 839 din 18.08.2020. Disponibil la:

https://mecc.gov.md/sites/default/files/_2_invatamant_primari_2020-2021_final_01.09.2020.pdf (vizitat la 12.11.2020).

14. DANDARA, O. Disciplina „Dezvoltare personală”, un răspuns la realitățile sociale și o provocare pentru cadrele didactice. În: Didactica Pro..., nr. 4-5 (116-117), octombrie, 2019. Disponibil la:

http://dspace.usm.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2482/Dandara_O_Disciplina_Dezvoltare_personala.pdf?sequence=3&isAllowed=y (vizitat la 12.11.2020).

15. TERGUȚĂ, V. (coord.). Educație pentru drepturile omului. Curriculum. Clasele I-IV. Ghidul învățătorului. MECC. Chișinău: Gunivas, 2018. Disponibil la:

https://amnesty.md/wp-content/uploads/Educatie-pentru-Drepturile-Omului_Ghidul-Invatatorului_cl-I-IV.pdf (vizitat la 12.11.2020).

**Rolul evaluării în proiectarea
curriculară a instruirii
Role of evaluation in curricular
projection of instruiry**

**Cristina Lașcu, doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău**

ORCID: 0000-0002-4466-3768

CZU: 371.26

Rezumat

Eficiența procesului de învățământ este dependent de o proiectare pedagogică riguroasă, de alegerea și de folosirea celor mai adecvate strategii de predare-învățare și de aplicarea unui sistem de *evaluare* corect. În acest articol prezint epistemele evaluării, demonstrând că aceasta constituie un moment esențial în demersul didactic, fiind un factor important în buna funcționare a procesului de învățământ. Evaluarea este necesară la începutul activității didactice, pe parcursul acesteia, dar și la sfârșit, întrucât ea permite identificarea dificultăților întâmpinate de elevi în învățare și determinarea nivelului de pregătire al elevilor la disciplina predată, în comparație cu așteptările profesorului și cu cerințele curriculumului.

Cuvinte-cheie: evaluare, funcțiile evaluării, etape ale evaluării, forme de evaluare, metode de evaluare.

Abstract

The efficiency of the educational process is dependent on rigorous pedagogical

design, the choice and use of the most appropriate teaching-learning strategies and the application of a correct evaluation system. In this article we presented the epistem of the evaluation, demonstrating that this represents an essential moment in the teaching process, being an important factor in the proper functioning of the educational process. Evaluation is necessary at the beginning of the teaching activity, during it, but also at the end, as it allows to identify the difficulties encountered by the students in learning and to determine the level of preparation of the pupils in the discipline taught, compared to the expectations of the teacher and the requirements of the curriculum.

Keywords: evaluation, evaluationfunctions, evaluation stages, evaluation forms, evaluation methods.

Procesul de învățământ reprezintă o interacțiune dinamică dintre trei elemente: *predare*, *învățare* și *evaluare*. Mult timp, evaluarea a fost considerată doar o metodă de învățământ de control și apreciere a cunoștințelor la anumite intervale de timp – semestrial, anual sau final. Astăzi, ea este considerată și un act didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, în cadrul căruia acționează *principiul feedbackului*. Deci, alături de predare și învățare, evaluarea

reprezintă o componentă operațională fundamentală a procesului de învățământ.

Una dintre definițiile complexe ale evaluării îi aparține lui Ioan Bontaș: „Evaluarea este actul didactic complex, integrat întregului proces de învățământ, și care asigură evidențierea atât a cantității cunoștințelor dobândite, cât și a calității lor, care prevede valoarea (nivelul, performanțele și eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare” [1, p. 252].

În lucrarea „Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ”, Mihai Tănase menționează că „La *nivel de macrosistem*, evaluarea reprezintă un subsistem al procesului de învățământ, prin care se măsoară și se apreciază eficiența acesteia, respectiv nivelul de atingere a finalităților educaționale prestabilite. La acest nivel, evaluarea își exercită funcția de feedback global, sistemic și furnizează informații utile pentru stabilirea eficienței procesului și sistemului de învățământ și pentru fundamentarea deciziilor de politică educațională.

La *nivel de microsistem*, al activităților instructiv-educative concrete, evaluarea are ca scop cunoașterea randamentului școlar, respectiv a raportului dintre performanțele realizate și

demonstrate de elevi și performanțele anticipate și proiectate de cadrul didactic. Și la acest nivel, evaluarea și autoevaluarea își exercită funcția de feedback secvențial” [9, p. 7].

În această ordine de idei, evaluarea îndeplinește atât funcții pedagogice, cât și sociale, întrucât, pe de o parte, evaluarea oferă informații referitoare la relațiile dintre componentele interne ale procesului educațional, în special la cele dintre profesor și elev (cunoscând performanțele elevilor, putem aprecia dacă activitățile proiectate și-au atins scopul), pe de altă parte, analiza rezultatelor școlare oferă societății posibilitatea să se pronunțe asupra învățământului ca subsistem, să confirme sau să infirme acumularea de către cei instruiți a cunoștințelor și abilităților necesare pentru o activitate social-utilă.

Din perspectiva proiectării curriculare a instruirii, evaluarea își propune să obțină și să valorifice informații referitoare la mai multe aspecte: prestația elevilor, prestația cadrului didactic, obținerea de informații despre programul educativ și despre curriculumul educațional, adoptarea de decizii referitoare la viitoarele demersuri educaționale etc.; deci evaluarea îndeplinește mai multe funcții.

Referindu-se la *funcțiile evaluării*, Vasile Chiș determină rolul acestora pentru profesor și pentru elev:

- *funcția constatativă* a evaluării, pentru profesor, este un indicator de bază al gradului de optimizare a predării și învățării, iar pentru elev, este aprecierea nivelului de pregătire atins și raportarea rezultatelor la cerințele profesorului;
- *funcția diagnostică*, raportată la perspectiva cadrului didactic, înlesnește evidențierea și interpretarea lacunelor existente în pregătirea elevilor și determină cauzele acestora, iar din perspectiva elevului, această funcție se prezintă ca interpretare a rezultatelor în termenii capacităților proprii și optimizarea autoevaluării;
- *funcția prognostică* se manifestă, pe de o parte, ca anticipare a progresiei elevilor și reconsiderare a strategiilor didactice, pe de altă parte, ca evaluare a șanselor și optimizare a stilului de muncă, dozare a efortului depus de elev;
- *funcția motivațională*, pentru profesor, este un indiciu al organizării evaluării în funcție de performanțele elevilor, iar pentru elev este un indiciu al necesității stimulării sau diminuării efortului depus în funcție de dinamica rezultatelor.

Astfel, „evaluarea didactică este, în principal, prilejul introspecției de sine, ca educator și pedagog, apoi o provocare sistematică la cunoașterea elevului și, în

sinteză, un program de concertare a întregului câmp de influențe instructiv-educative” [3, p. 203].

Desigur, realizarea acestor funcții este determinată de *strategiile de evaluare*, care trebuie concepute astfel încât să solicite elevilor eforturi intelectuale și practic-acționale și să îi ajute să se dezvolte și să se modeleze în plan cognitiv, psihomotor și afectiv-motivațional. Or, „proiectarea curriculumului pe competențe, formarea și dezvoltarea acestora implică strategii adecvate de evaluare a performanței, adică a produselor, comportamentelor și a altor manifestări observabile, care dau dovadă de prezența acelor competențe” [5, p. 79].

Structura actului evaluativ este analizată în viziune sistemică și cuprinde următoarele trei etape interdependente:

- *verificarea* (presupune colectarea de informații referitoare la nivelul performanțelor școlare ale elevilor, respectiv la cunoștințele, abilitățile, capacitățile, competențele, comportamentele și atitudinile acestora, prin aplicarea unui ansamblu de strategii, metode, tehnici, procedee și instrumente);
- *măsurarea, sau aprecierea* (reprezintă acțiunea de interpretare și apreciere a performanțelor elevilor prin raportarea lor la indicatori de

performanță, la sisteme de referință, la standarde de performanță, la sisteme de criterii de evaluare);

- *notarea*, sau *decizia* (presupune emiterea unor judecăți de valoare asupra rezultatelor și adoptării deciziei, luate ca urmare a asocierii rezultatelor cu scări de notare și acordării de note sau calificative școlare).

Etalonul la care se raportează evaluarea este curriculumul, care precizează volumul de cunoștințe, priceperi și deprinderi intelectuale și practice pe care elevii trebuie să le aibă. Dacă prin apreciere „se stabilește valoarea rezultatelor școlare, precum și a procesului de învățare” [7, p. 74], atunci notarea asigură baza obiectivă a evaluării și reprezintă *cuantificarea* volumului și calității cunoștințelor teoretice și practice dobândite de elev.

În literatura psihopedagogică sunt identificate mai multe *forme de evaluare*, clasificate după diferite criterii:

- după cantitatea de informație verificată;
- după criteriul obiectivității în notare;
- după sistemul de referință privind emiterea judecăților de valoare asupra rezultatelor evaluate;
- după agenții evaluării;
- după momentul în care se realizează.

Tradițional, formele de bază ale evaluării se delimitează anume după acest din urmă criteriu: *evaluarea inițială* (predictivă), *evaluarea formativă* (continuă) și *evaluarea sumativă* (finală).

Evaluarea inițială este binevenită la început de an școlar/semestru/unitate de învățare, pentru a determina gradul de formare la elevi a pre-achizițiilor necesare studierii cu succes a noii unități de învățare. Această evaluare este „impusă de necesitatea anticipării procesului de formare prin cunoașterea pregătirii anterioare a elevilor, a nevoilor de învățare, precum și crearea premiselor necesare pentru asimilarea noilor conținuturi” [4, p. 69]. Ea nu are rol de control, iar rezultatele se valorifică în scopul eficientizării procesului ulterior de predare-învățare-evaluare. Această formă de evaluare poate fi atât instrumentală (în baza unor instrumente de evaluare elaborate), cât și non-instrumentală.

Evaluarea formativă se proiectează și se realizează, de regulă, pe parcursul procesului didactic. Secvențe de evaluare formativă putem insera în orice moment al lecției, în funcție de obiectivele/competențele urmărite. Ea oferă profesorului posibilitatea de a se raporta la obiectivele curriculumului, de a urmări progresul elevilor și de a interveni imediat, pentru aplicarea în timp optim a

unor măsuri corective, care să modifice rezultatele elevilor în sensul dorit. Este un tip de evaluare ritmică, în baza unui feedback continuu, care generează relații de cooperare între profesor și elev. Se raportează la unitățile de competență și la unitățile de conținut parcurse în perioada vizată. Este instrumentală și se realizează în bază de produse ale învățării recomandate.

Acest tip de evaluare are câteva caracteristici esențiale: este o evaluare criterială, bazată pe obiectivele învățării; intervine în timpul fiecărei sarcini reprezentative de învățare; informează elevul și profesorul asupra gradului de stăpânire a obiectivelor; permite profesorului și elevului să determine dacă acesta din urmă posedă achizițiile necesare pentru a aborda sarcina următoare într-un ansamblu secvențial; are ca scop să îndrume elevul să surmonteze dificultățile de învățare; este internă procesului de învățare, fiind centrată mai mult pe cel ce învață decât pe produsul finit [7, p. 216].

Astfel, „evaluarea formatoare este mult mai eficientă, pentru că vine din propria inițiativă a celui care învață, acesta implicându-se în realizarea unor materiale cu scop evaluativ, sporindu-și în același timp capacitățile de autoevaluare. Pentru aceasta, este necesar ca profesorul să dețină o serie de tehnici prin care să-i

învețe pe elevi să învețe, modalități prin care elevul să se simtă activ și să-și poată evalua propriile activități. Evaluarea formatoare are rol de reglare și autoreglare a activităților, cu sprijinul ambilor parteneri ai acțiunii educaționale, având un caracter interactiv” [6, p. 239].

În esență, evaluarea formativă trebuie să asigure pregătirea elevilor pentru evaluarea sumativă, la finele parcursului de învățare.

Evaluarea sumativă se proiectează și se realizează la finele unui parcurs de învățare semnificativ: semestru, an școlar. Ea se raportează la unitățile de competență și la unitățile de conținut proiectate pentru semestrul dat, respectiv – la finalitățile stipulate la sfârșitul clasei date. Este instrumentală și se realizează în bază de produse școlare recomandate, prin conceperea unor subiecte care să acopere întreaga arie tematică abordată. Evaluarea sumativă este „modul de evaluare dinamică a rezultatelor școlare, ce se realizează, preponderant, prin verificări punctuale pe parcursul programului, încheiate printr-o evaluare globală, de bilanț” [8, p. 128].

Evaluarea sumativă se concentrează mai ales asupra elementelor de permanență ale aplicării unor cunoștințe de bază, ale demonstrării unor abilități importante dobândite de elevi într-o perioadă mai

lungă de instruire. Caracterul ameliorativ al evaluării sumative este relativ redus, efectele resimțindu-se după o perioadă mai îndelungată – de regulă, pentru seriile viitoare de elevi.

Teoria și practica pedagogică acreditează o gamă largă de *metode de evaluare*. Acestea se pot grupa în două mari categorii:

- metode tradiționale de evaluare (orale, scrise, practice), care au primit această denumire datorită consacării în timp și utilizării lor frecvente în practica didactică;
- metode complementare de evaluare (observarea curentă, eșantionarea activității, referatul, proiectul, portofoliul), care sunt mai recente, au un pronunțat rol formativ și o mare capacitate de motivare a angajării elevilor în activitățile de învățare.

Așadar, evaluarea este un factor important în buna funcționare a procesului de învățământ. Evaluarea este necesară la începutul activității didactice, pe parcursul acesteia, dar și la sfârșit, întrucât ea permite identificarea dificultăților întâmpinate de elevi în învățare și determinarea nivelului de pregătire a elevilor la disciplina predată, în comparație cu așteptările profesorului și cu cerințele curriculumului.

Bibliografie

1. BONTAȘ, Ioan. Tratat de pedagogie, ediția a VI-a, revăzută și adăugită. București: ALL, 2008.
2. CERGHIT, Ioan et al. Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001.
3. CHIȘ, Vasile. Activitatea profesorului între curriculum și evaluare. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2001.
4. CUCOȘ, Constantin. Teoria și metodologia evaluării. Iași: Polirom, 2008.
5. Ghid de implementare a Curriculumului la Limba și literatura română pentru clasele gimnaziale (versiunea 21 iulie 2019). http://www.columna.org.md/libro/curriculum/2019/rom_gh_1_2019.pdf (vizitat la 20.10.2020).
6. OPREA, Crenguța L. Strategii didactice interactive. București: EDP, 2007.
7. POTOLEA, Dan, MANOLESCU, Marin. Teoria și practica evaluării educaționale. București: Meteor Press, 2005.
8. RADU, Ion T. Evaluarea în procesul didactic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007.
9. TĂNASE, Mihai. Evaluarea – componentă esențială a procesului instructiv-educativ. Brașov, 2011. <https://tanaseexpert.files.wordpress.com/2011/11/evaluarea-componenta-esentiala-a-procesului-instructiv-educativ1.pdf> (vizitat la 21.10.2020).

Rolul psihologului sportiv în pregătirea pentru concurs

The role of a sports psychologist in competition training

Alexandra-Cristina Nicolescu,
psihoterapeut, psiholog clinician și
educațional, București, România,
doctorandă, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău

ORCID: 0000-0003-2821-6607

CZU: 159.9:796.01

Rezumat

Pregătirea psihologică a sportivilor pentru competiții are rolul de a „dezvolta capacitatea de autoreglare a stărilor psihice și a conduitelor de antrenament și concurs” [7, p. 318], programul de pregătire mentală cuprinzând, printre altele: tehnici de relaxare și vizualizare [8; 11; 17], stabilirea de obiective [8; 11; 12; 17], precum și cultivarea încrederii în sine [4; 10; 13; 19; 21].

Cuvinte-cheie: competiție, pregătire psihologică, încredere în sine.

Abstract

Psychological training of athletes for competitions is intended to "develop the ability to self-regulate mental states and training and competition conducts" [7, p. 318], mental training programme including, among other things: relaxation and visualization techniques [8; 11; 17], goals setting [8; 11; 12;

17], as well as growing self-confidence [4; 10; 13; 19; 21].

Keywords: competition, psychological training, self-confidence.

Psihologul sportiv și rolul său în echipa de pregătire pentru concurs

Societatea Medicală Americană pentru Medicină Sportivă susține abordarea integrată în activitatea competițională a sportivilor, prin echipe alcătuite din medici, specialiști în sănătate mentală și antrenori. Astfel, se dorește prevenirea accidentărilor, dar și a problemelor psihologice cu care se pot confrunta sportivii, printre care se numără: stresul competițional, depresia, anxietatea competițională, tulburările de alimentație, probleme legate de programul de somn, deficitul de atenție etc. [3, p. 216].

Conform D.A. Wuest și C.A. Bucher [22], citați de B. Ohuruogu et al. [14, p. 47], psihologia sportivă studiază atât sentimentele sportivilor, cât și modul în care aceștia gândesc și se comportă, astfel că intervenția unui psiholog sportiv este deosebit de importantă pentru a ajuta sportivii să evolueze în cele mai bune condiții și la un nivel competițional optim, cu scopul de a îmbunătăți constant performanțele acestora.

T. Vasile (2016) consideră că, alături de preocuparea pentru menținerea

unui stil de viață sănătos, abilitatea de a depăși cu bine situațiile stresante este realizată și prin cultivarea unui mod de gândire sănătos și echilibrat [18, p. 406]. Doar exercițiul fizic nu este suficient în pregătirea competițională; este necesară și o pregătire psihologică specifică, menită să ajute sportivul să-și depășească propriile limite, să știe cum să-și controleze propriul corp, să domine emoțiile necontrolate, astfel încât, la final, să fie câștigător din toate punctele de vedere.

Importanța pregătirii psihologice pentru concurs

S. Sanduleac subliniază că stările și procesele psihice reprezintă un aspect important în pregătirea competițională, de asemenea, fiind foarte importante și capacitățile intelectuale și cele de colaborare de grup ale sportivilor [15, p. 88].

Conform cercetării realizate de către V. Dorgan & S. Gonciaruc [5], pregătirea psihologică precompetițională a sportivilor necesită cerințe sporite, calități fizice și psihice deosebite, dar și competențe multilaterale ale acestora. Astfel, din cauza consumului imens de energie, condițiilor stresante și nivelului ridicat de tensiune emoțională, este posibilă apariția stării de „apatie a startului”, manifestată prin epuizarea funcțiilor psihice, stare de somnolență,

viteză de reacție scăzută, diminuarea nivelului atenției și a energiei [5, pp. 14-15].

Pentru J. Dosil [6], pregătirea psihologică le furnizează sportivilor anumite strategii care îi ajută să-și dezvolte mecanismele prin care să facă față stresului din timpul antrenamentelor și perioadelor competiționale, astfel încât să rezulte o creștere a nivelului de performanță, dar și îmbunătățirea stării de bine.

B. Blumenstein et al. [2, p. 7] enumeră patru componente principale în cadrul programului de pregătire al sportivilor pentru competiții: pregătirea psihologică, fizică, tehnică și tactică. Conform autorilor, pentru a atinge un nivel ridicat de performanță, este indicată interacțiunea în mod eficient a acestor componente.

G. Mamassis & G. Doganis [12] au publicat în anul 2004 un studiu comparativ la care au participat jucători de tenis de elită și în care autorii au urmărit, pe parcursul unui întreg sezon competițional, efectul unui program de pregătire mentală asupra nivelului pre-competițional al anxietății, încrederii în sine și al performanței. Programul de pregătire mentală a cuprins: orientarea către o gândire pozitivă, stabilirea de obiective, cultivarea atenției și a concentrării, tehnici

de control al stării de agitație și tehnici de imagerie [12, p. 118]. Rezultatele studiului efectuat au indicat creșterea performanței sportive și a nivelului încrederii în sine, în urma programului de antrenament mental, astfel, confirmându-se eficiența tehnicilor utilizate asupra controlului parametrilor studiați.

În cadrul cercetării realizate de către M. Sheard & J. Golby [17], autorii au analizat efectele antrenamentului psihologic asupra performanței sportive la înotători. Cercetarea s-a desfășurat pe parcursul a șapte săptămâni și a cuprins un număr de 36 de sportivi. Intervenția psihologică a cuprins: tehnici de concentrare, de control al gândurilor, stabilirea de obiective, precum și tehnici de relaxare și vizualizare. Autorii au măsurat următorii parametri: puterea mentală, robustețea, stima de sine, eficacitatea, dispoziția și afectivitatea pozitivă. Rezultatele cercetării au fost că există îmbunătățiri ale performanței sportive în probele scurte de înot, de până în 200 m, precum și îmbunătățiri ale profilului psihologic, post-intervenție.

Efectele antrenamentului și ale indicatorilor psihologici asupra performanței sportive au fost analizate și în cadrul unui grup de gimnaste, pe parcursul a 10 luni, intervenția realizându-se în cinci pași și utilizându-se: tehnici de

vizualizare, concentrare, relaxare, automotivație și stabilire de obiective [8, p. 59]. Programul a urmărit creșterea abilităților imaginative, a cultivării stării de relaxare, activarea și focalizarea atenției și a concentrării. Rezultatele pozitive obținute în urma parcurgerii programului propus au fost observate la trei din patru aparate: bârnă, paralele și sol, înregistrându-se un progres măsurat, mai mare cu cinci procente față de gimnastele care nu au participat la programul de antrenament al abilităților psihologice.

Direcțiile pregătirii psihologice pentru concurs

Considerăm că există cel puțin două aspecte importante în pregătirea psihologică pentru concurs: stăpânirea emoțiilor și controlul gândurilor. Anxietatea competițională, febra și apatia de start, anticiparea, hiperagitația, teama de eșec, lipsa de concentrare, nervozitatea sunt doar câteva dintre stările cu care se poate confrunta un sportiv chiar înainte de concurs [7, p. 316].

Pentru o bună pregătire psihologică, M. Epuran et al. (2001) propun următoarele direcții [7, pp. 327-349, pp. 366-382, pp. 412-414]: vizualizarea mentală a unei bune evoluții; concentrarea asupra scopului propus; menținerea atenției asupra țintei; înlăturarea blocajelor; conștientizarea corporală;

înlăturarea gândurilor negative și orientarea către o gândire pozitivă (constructivă și stimulentivă); conștientizarea și controlul respirației, în vederea calmării emoțiilor; controlul părerii despre sine și creșterea stimei de sine.

Considerăm că reușita, în cadrul unui concurs, presupune nu doar câștigarea locului I, ci și însușirea elementelor parcurse în cadrul pregătirii și aplicarea acestora în situația specifică, competițională, schimbarea pozitivă în ceea ce privește evoluția sportivă, capacitatea de control mental, dar și fizic, realizarea obiectivelor propuse și, nu în ultimul rând, experiența acumulată în urma concursului. Toate aceste aspecte vor pregăti sportivul din punct de vedere mental, emoțional și fizic pentru competițiile ulterioare.

Nevoile sportivilor

Printre nevoile sportivilor, putem enumera: stabilirea obiectivelor; necesitatea de a se reface fizic și mental după o accidentare; continuarea după o victorie; continuarea după o înfrângere; nevoia de autonomie; depășirea perioadei de platou.

În practica terapeutică și de susținere a pregătirii unui sportiv de performanță, un aspect deosebit de important este reprezentat de **stabilirea obiectivelor**

competiționale. În mod normal, aceste aspecte sunt discutate cu întreaga echipă de pregătire, se observă specificul sportului practicat, punctele forte și punctele slabe ale sportivului, nivelul de motivare al acestuia, aspecte din competițiile trecute, ce a funcționat și ce nu a funcționat atunci, personalitatea acestuia, probleme de sănătate (dacă acestea există), predispoziții, abordarea strategică a antrenorului etc. Ulterior acestei etape, se pot discuta așteptările cu privire la evoluția competițională, temerile și scopul final pentru fiecare participant. Considerăm că, astfel, se poate construi un plan de intervenție psihologică ce vizează sportivul în integralitatea lui, prin cunoașterea anumitor aspecte de bază ce țin de structura personalității, nivelul de motivație, așteptări, interrelaționare, evaluare și conștientizare a aspectelor pozitive, dar și a situațiilor conflictuale sau stresante.

În categoria nevoilor sportivilor putem încadra și **necesitatea de a se reface** cât mai repede, dar și teama pe care aceștia o resimt atunci când revin la program după ce au suferit o accidentare. Pe lângă respectarea regulilor impuse de medic cu privire la perioada de convalescență obligatorie și acordul acestuia pentru revenire, sportivul se va confrunta cu teama de a nu se accidenta din nou, teama

de durere fizică, va încerca să forțeze partea opusă zonei accidentate, nivelul de stres și anxietate va fi crescut, vor apărea schimbări în comportament, ceea ce va necesita multă răbdare și dedicare din partea întregii echipe, astfel încât sportivul să revină la forma fizică și psihică necesară unei noi competiții.

Continuarea după o victorie reprezintă, de asemenea, o provocare în viața unui sportiv. Odată ce a ajuns la nivelul dorit, a câștigat concursul pentru care a muncit atât de mult, este posibil să apară atacul de panică și starea de anxietate, însoțite de întrebări precum: unde pot să merg mai sus de aici, cum voi putea să întrec evoluția de astăzi la următorul concurs, cum voi reuși să rămân pe primul loc? Conform teoriei cunoscutului biochimist Hans Selye cu privire la stres, acesta identifică două tipuri de stres: eustres (apare în cadrul evenimentelor pozitive din viață, cum ar fi câștigarea unui concurs) și distres (apare în situații traumatizante din viață) [16]. În situația victoriei, sportivul trăiește din plin sentimentul reușitei, fiind caracterizat de o stare de euforie care poate să-l decompenseze din punct de vedere psihic. Un sportiv înțelept este indicat să fie și echilibrat, atât în comportament, cât și în modul de a gândi, pentru că orice derapaj sau exagerare în conduită pot conduce

extrem de ușor la prăbușirea întregului, construit cu multă rigoare și trudă și la care a contribuit o echipă întreagă.

Continuarea după o înfrângere reprezintă, probabil, una dintre cele mai grele situații cu care se poate confrunta un sportiv. În acest moment, la sportiv poate apărea decompensarea prin ceea ce Selye denumea stres negativ sau distres [16]. În aceste condiții, stresul negativ se poate manifesta prin depresie, furie, frustrare, anxietate, dezamăgire etc. După un efort fizic și mental susținut și intens, eșecul poate reprezenta o încercare extrem de greu de depășit, poate întoarce sportivii din drumul către o carieră de succes, poate distruge motivația, stima de sine, încrederea în propriul viitor, poate reprezenta și o pierdere din punct de vedere financiar etc. Unii sportivi nu mai revin la viața normală de dinainte de concurs, din cauza traumei imense suferite. Alături de ajutorul de specialitate, considerăm că orice sportiv are mare nevoie de susținerea familiei, a celor dragi, a echipei, simte nevoia să fie apreciat pentru ceea ce face și să fie înțeles, mai ales atunci când rezultatele sale nu sunt pe măsura așteptărilor. De multe ori, alături de propriile așteptări, se adună și cele ale tuturor celorlalte persoane din jurul lui, iar toate acestea sunt atât de mari, încât stima de sine și dorința de a continua pot fi cu

ușurință afectate. De asemenea, este cunoscut faptul că un cumul al eșecurilor poate reprezenta o lecție pentru viitor, o direcționare către răbdare, acumularea experienței și înțelepciunii și, mai ales, o cale către cel mai răsunător succes.

Nevoia de autonomie a sportivului se poate observa uneori și în cadrul antrenamentelor, dar mai ales în competiții, unde acesta este nevoit să adune toate elementele parcurse de-a lungul perioadei de pregătire și să susțină cu atenție și rigurozitate toate cele învățate până în acel moment al carierei sale. Uneori, acesta simte nevoia să fie observat, validat și acceptat ca atare, are nevoie să se afirme ca individ unic, capabil să ia decizii importante în momente dificile, este posibil să caute o libertate de care depinde modul în care se prezintă; pe scurt, dorește să dețină controlul asupra vieții sale ca sportiv, în acest caz. Acest aspect nu este unul negativ, ci, mai degrabă, ar fi indicat să fie gestionat corespunzător, miza finală fiind una care cântărește mult pentru viitorul sportivului.

Un alt aspect deosebit de important este reprezentat de **perioada de „platou”, sau de plafonare**, în activitatea sportivă. Există perioade, uneori mai scurte, altele mai lungi, în care sportivul fie nu se regăsește pe sine, fie nu are o motivație puternică de a continua, fie organismul său

este extrem de obosit și nu mai găsește pârgurile necesare pentru o refacere rapidă, fie în viața personală acesta trăiește o traumă etc., ceea ce se observă în activitatea sportivă care este puternic marcată de involuție sau stagnare. În aceste situații, intervenția rapidă a psihologului este deosebit de importantă pentru restabilirea echilibrului emoțional și creșterea încrederii în forțele proprii.

Obiectivele competiționale și tehnici utilizate pentru realizarea acestora

Dincolo de identificarea nevoilor sportivilor, intervenția psihologică în sport constă din susținerea sportivului în găsirea metodelor de a atinge anumite ținte competiționale. Printre acestea, enumerăm:

- abordarea și înțelegerea stării specifice de concurs – fiecare sportiv poate avea o abordare diferită a stării de concurs; astfel, se poate confrunța cu un nivel ridicat al emoțiilor, precum anxietate și trac, putând să-și piardă cu ușurință concentrarea sau, pur și simplu, organismul să nu-i mai răspundă la comenzile transmise de creier;

- dezvoltarea abilităților de reglare a răspunsurilor emoționale la situațiile stresante din timpul concursului – concursul reprezintă, în sine, un factor de stres, ceea ce implică și utilizarea unor mecanisme de coping corespunzătoare;



- stabilirea scopurilor – ce ne propunem în mod special să realizăm prin participarea la un anumit concurs; acestea se vor nota în ordinea priorității și se vor stabili metode de a le realiza pe tot parcursul pregătirii;

- creșterea stimei de sine – nivelul stimei de sine se oglindește și în cadrul unui concurs printr-o prezentare de calitate, definită de încredere în forțele proprii și în reușită și printr-o abordare echilibrată a întregului proces competițional; ne referim aici la observarea și corectarea propriilor greșeli, evaluarea corectă a propriei performanțe și înțelegerea aspectelor care necesită îmbunătățire;

- creșterea performanței – aceasta reprezintă un obiectiv comun pentru toți sportivii;

- reglarea somnului și a alimentației – din cauza perioadelor prelungite de efort intens, este posibil ca sportivul să întâmpine probleme în ceea ce privește reglarea programului de somn, mai ales prin insomnie de adormire (uneori, atunci când organismul este foarte obosit, somnul întârzie să apară), prin greutate la trezire, atunci când organismul suprasolicitat nu reușește să se echilibreze prin odihnă. De asemenea, din cauza stresului, este posibil ca programul alimentar să sufere modificări;

prin procesul intens de transpirație se pierd sărurile minerale din organism, iar sportivul va slăbi și nu va avea puterea să ducă mai departe programul încărcat. Mai este și situația opusă cu privire la alimentație, în care se pierde controlul asupra alimentelor ingerate, apărând astfel probleme de tipul bulimiei, al mâncatului compulsiv, rezultând acumularea de kilograme, pierderea formei fizice competiționale, pierderea încrederii în sine, putându-se ajunge și până la aversiunea către propriul corp;

- (re)găsirea motivației – motivația reprezintă unul dintre principalele elemente de susținere a performanței; considerăm că prin cultivarea acesteia, alături, bineînțeles, de multă muncă, se poate îmbunătăți considerabil calitatea evoluției competiționale;

- identificarea și depășirea cu succes a traumelor – un eveniment traumatizant desfășurat pe teren, în cadrul unei competiții, poate duce la scăderea performanței sportive, prin reamintirea constantă a acesteia de către sportiv, sau poate conduce la apariția unei tulburări de stres posttraumatic;

- reglarea anticipării și a gândurilor cu privire la modul în care se va desfășura competiția – gândurile de anticipare cu privire la rezultatele unei competiții apar în mod natural la orice



sportiv, acestea pot crește nivelul de stres și anxietate, dacă nu sunt corect ghidate, însă orientarea către gândurile pozitive și către trăirea reușitei considerăm că ar putea să reprezinte una dintre metodele de antrenament menite să regleze stresul anticipativ;

- menținerea atenției și a concentrării pe tot parcursul competiției – aceasta reprezintă un obiectiv comun tuturor sportivilor, mai ales în situațiile provocate special pentru distragerea atenției;

- depășirea limitelor și atingerea performanței – acolo unde se trece de linia de demarcație între gândirea dihotomică de tipul „eu nu mai pot, atât am fost în stare să fac” și „îmi doresc și voi reuși să fac mai mult” considerăm că începe depășirea propriilor limite și evoluția în cariera aleasă. Totul ține însă de sportiv, de modul în care este capabil să învețe importanța atitudinii perseverente și de dorința de a se depăși pe sine.

Pentru realizarea obiectivelor menționate mai sus, o parte din tehnicile utilizate în cadrul intervenției terapeutice sunt reprezentate de folosirea strategiei comportamentale de restructurare cognitivă, utilizând tehnica de desensibilizare sistematică elaborată de J. Wolpe (1958) [20] pentru scăderea

nivelului anxietății, creșterea concentrării și atenției, practica tehnicilor de relaxare, a meditației, a tehnicilor de respirație și vizualizare, cultivarea imaginației etc.

Concluzii

Putem observa cu ușurință că direcțiile moderne de pregătire a sportivilor pentru concursuri sunt orientate către multidisciplinaritate, către modele integrate de pregătire [3; 19], ce includ pregătire fizică, psihologică, tactică și tehnică [2, p. 7], stabilirea obiectivelor [8; 11; 12; 17], tehnici de relaxare și vizualizare [8; 11; 17], precum și cultivarea încrederii în sine [4; 10; 13; 19; 21]. Indiferent de modul de abordare a pregătirii pentru concurs, cel mai important aspect care trebuie luat în considerare va rămâne întotdeauna sportivul, reacțiile, deprinderile și abilitățile acestuia, dar, mai ales, modul în care și le însușește și le aplică pe parcursul competiției.

Bibliografie

1. BANDURA, A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman And Company, 1997.

2. BLUMENTEIN, B., LIDOR, R. & TENENBAUM, G. Periodization and planning of psychological preparation in elite combat sport programs: The case of judo. International Journal of Sport and Exercise Psychology. Vol. 3, No. 1, 2011,

pp. 7-25. DOI:
10.1080/1612197X.2005.9671755.

3. CHANG, C., PUTUKIAN, M., AERNI, G., DIAMOND, A., HONG, G., INGRAM, Y., REARDON, C.L. & WOLANIN, A. Mental health issues and psychological factors in athletes: detection, management, effect on performance and prevention: American Medical Society for Sports Medicine Position Statement – Executive Summary. *British Journal of Sports Medicine*. Vol. 54, No. 4, 2020, pp. 216-220. DOI: 10.1136/bjsports-2019-101583.

4. CRESSWELL, S. & HODGE, K. Coping skills: Role of trait sport confidence and trait anxiety. *Perceptual and Motor Skills*. Vol. 98, No. 2, 2004, pp. 433-438.

5. DORGAN, V. & GONCEARUC, S. Repere metodologice privind optimizarea procesului de pregătire psihologică precompetițională a sportivului în caz de „apatie a startului”. *Știința Culturii Fizice*, vol. 18, nr. 2, 2014, pp. 13-18. ISSN 1857-4114 /ISSNe 2537-6438.

6. DOSIL, J. *Psychology of physical activity and sport*. Madrid: McGraw-Hill, 2004.

7. EPURAN, M., HOLDEVICI, I. & TONIȚA, F. *Psihologia sportului de performanță: teorie și practică*. București:

Editura Fest, 2001, 480 p. ISBN 973-85143-0-4.

8. FOURNIER, J.F., CALMELS, C., DURAND-BUSH, N. & SALMELA, J.H. Effects of a season-long PST program on gymnastic performance and on psychological skill development, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 3, No. 1, 2005, pp. 59-78. DOI: 10.1080/1612197X.2005.9671758.

9. GOTWALS, J. & WAYMENT, H.A. Evaluation Strategies, Self Esteem and Athletic performance. *Curent Research in Social Psychology*. Vol. 8, No. 6, 2002, pp. 84-101.

10. HAYS, K., THOMAS, O., MAYNARD, I. & BAWDEN, M. The role of confidence in world-class sport performance. *Journal of Sport Sciences*. Vol. 27, No. 11, 2009, pp. 1185-1199.

11. HENRIKSEN, K., DIMENT, G., HANSEN, J. Professional Philosophy: Inside the Delivery of Sport Psychology Service at Team Denmark. *Sport Science Review*. 2011. Vol. XX, No. 1-2, pp. 5-21. DOI: 10.2478/v10237-011-0043-6.

12. MAMASSIS, G. & DOGANIS, G. The Effects of a Mental Training Program on Juniors Pre-Competitive Anxiety, Self-Confidence, and Tennis Performance. *Journal of Applied Sport Psychology*. Vol.

16, No. 2, 2004, pp. 118-137. DOI:
10.1080/10413200490437903.

13. MORITZ, S., FELTZ, D., FAHRBACH, K. & MACK, D.E. The Relation of Self-Efficacy Measures to Sport Performance: A Meta-Analytic Review. *Research quarterly for exercise and sport*. Vol. 71, No. 3, 2000, pp. 280-94. DOI:
10.1080/02701367.2000.1060890.

14. OHURUOGU, B., UGWUANYI, I.J. & IKECHUKWU, U.J. Psychological Preparation for Peak Performance in Sports Competition, *Journal of Education and Practice*. Vol. 7, No. 12, 2016, pp. 47-50. ISSN 2222-1735 (Paper); ISSN 2222-288X (Online).

15. SANDULEAC, S. Incursiune în psihologia sportului. În: *Revistă de Științe Socioumane*, vol. 2, nr. 12, 2009, pp. 85-89. ISSN 1857-0119/ISSNe 2587-330X.

16. SELYE, H. Stress and distress. *Comprehensive Therapy*, Vol. 1, No. 8, 1975, pp. 9-13.

17. SHEARD, M. & GOLBY, J. Effect of a psychological skills training program on swimming performance and positive psychological development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. Vol. 4, No. 2, 2006, pp. 149-169.

18. VASILE, T. The relation between psychosomatics, negative emotions and perceived stress – a multidisciplinary

approach. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. Ediție Specială PsiWorld 2016 Proceedings, Vol. 8, No. 1, 2017, pp. 405-409. DOI:
10.15303/rjeap.2017.si1.a65.

19. VEALEY, R.S. Understanding and enhancing self-confidence in athletes. În *Handbook of sport psychology*. Edit.: Singer, R.N., Hausenblas, H.A., Janelle, C. M. 550-565. New York: Wiley, 2001.

20. WOLPE, J. *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford, California: Stanford University Press, 1958.

21. WOODMAN, T. & HARDY, L. The relative impact of cognitive anxiety and self-confidence upon sport performance: a meta-analysis. *Journal of Sports Sciences*, Vol. 21, No. 6, 2003, pp. 443-457.

22. WUEST, D.A. & BUCHER, C.A. *Foundation of Physical Education. Exercise Science and Sport*. New York: Mc Crew Hill companies, Inc. 1221 Avenue American, 2006.

**Tipologia activităților didactice care
valorifică nivelul de dezvoltare a
expresivității vorbirii elevilor din clasele
primare**

**Typology of teaching activities that values the
level of developing the speech expressivity of
primary school students**

**Tatiana-Irina Iana,
profesor pentru învățământul
primar, Slatina, România,
doctorandă,
UPS „Ion Creangă”, Chișinău,**

ORCID: 0000-0002-2540-8753

CZU: 372.461:373.3

Rezumat

În articol este abordată problema tipologiei activităților didactice care valorifică și evidențiază nivelul de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare. Aceste activități constituie cadrul metodic pentru obiectivele de referință urmărite, conținuturile învățării caracteristice dezvoltării competențelor de comunicare orală și scrisă și stimularea creativității elevilor. Vom prezenta succint caracteristici, forme și valențe formativ-educative ale acestor tipuri de activități.

Cuvinte-cheie: activitate didactică, competență, caracteristici, forme, valențe formativ-educative, expresivitate, abordare expresivă, scriere reflexivă.

Abstract

The article addresses the typological problem of teaching activities that capitalize on and highlight the level of development of speech expression of primary school students. These activities constitute the methodical framework for the reference objectives pursued and with the contents of the learning characteristic of the competence development of oral and written communication and the stimulation of the students' creativity. I will briefly present the characteristics, forms and formative-educational values of these types of activities.

Keywords: didactic activity, competence, characteristics, forms, formative-educational valences, expressiveness, expressive approach, reflective writing.

Introducere. Noua viziune curriculară pretinde structurarea unor activități didactice prin intermediul cărora elevii pot învăța și pot exersa/utiliza/aplica ceea ce au învățat. Cadrul didactic trebuie să aibă în vedere, în proiectarea și desfășurarea lecțiilor, activități de asimilare/structurare a cunoștințelor și capacităților și activități de comunicare globală.

Competența de comunicare. Mai întâi, vom defini competența de comunicare, concept care informează structura programelor și care ar trebui să

determine și configurația sau orientarea activităților didactice.

Competența de comunicare este definită ca *modus operandi*, ca mod de a actualiza și de a orchestra cunoștințe și capacități în vederea realizării înțelegerii/comprehensiunii și producerii de text [3]. Resursele competenței sunt reprezentate de cunoștințe (a ști că), capacități (a ști cum) și atitudini (a ști să fii). Formarea competenței de comunicare nu se limitează însă la asimilarea de cunoștințe și de strategii și la formarea de atitudini. În procesul didactic, fundamentală este și practicarea lor în contexte diverse și semnificante: o finalitate atinsă prin intermediul activităților de comunicare globală. „Activitățile de structurare/asimilare de cunoștințe și capacități” [6, p. 36] urmăresc învățarea unor date, concepte și strategii ce permit înțelegerea și abordarea fenomenului lingvistic și a celui literar. Ele se împart în: lecții/secvențe de lecții care transmit informații și urmăresc formarea de concepte (informații despre vocabular, despre structura unor texte, despre autori, formarea unor concepte gramaticale sau de teorie literară); lecții care abordează formarea unor capacități, învățarea unor strategii (strategii de analiză gramaticală; strategii de citire și scriere a unor cuvinte, propoziții și fraze; strategii de lectură și

interpretare de text; strategii de producere de text; identificarea ideilor principale, povestirea, descrierea etc.). Activitățile care vizează asimilarea de cunoștințe integrează demersurile clasice (inductiv, deductiv, dialectic) și folosesc tehnici specifice metodelor dogmatică, socratică sau activă. În formarea capacităților, tehnica optimă este modelarea, iar tiparul de structurare a lecției este cel formalizat de Jocelyne Giasson [4]. Evaluarea activităților de structurare se realizează continuu și sumativ, prin tehnici variate, clasice și moderne: de la exercițiu la portofoliu sau proiect, de la evaluarea realizată de învățător la cea efectuată de colegi sau de autoevaluare etc. „Activitățile de comunicare globală” vizează exersarea și cizelarea competenței de comunicare. Exemple: activități de exprimare orală (realizarea unor expuneri, dialoguri, simulări, jocuri de rol etc.); activități de lectură și de producere de text nonliterar (lectura unor invitații, afișe, articole, discuții orale pe teme diverse) sau de text literar (compunerea liberă); activități de lectură și de interpretare a textului literar epic sau liric. Pentru aceste tipuri de activități, o strategie consacrată este jocul didactic/de rol, care permite reproducerea, cât mai fidelă, a unui plan al realității. În rest, tehnicile sunt cele impuse de specificul domeniului (tehnici specifice

lecturii textului literar, tehnici specifice producerii de text nonliterar sau literar etc.). În privința evaluării, susțin eficiența agendelor deschise, structurate ca grile de evaluare, prezentate elevilor înainte de desfășurarea activității; acestea pot fi modelate pentru a susține autoevaluarea și/sau evaluarea, realizate de colegi sau de învățător [5, pp. 25-30].

Tipologia activităților didactice. Activitățile didactice specifice studiului limbii române, prin care se poate exercita dezvoltarea comunicării expresive, sunt: povestirea; convorbirea; memorizarea; jocul didactic; dramatizarea; audiția; șezătoarea. *Povestirea* este o activitate didactică specifică pentru exercitarea actului comunicării. I se asociază și termenii *expunere/relatare*. Este o metodă de învățare în care predomină elemente narative și este o specie a genului epic în care se relatează o întâmplare. Distingem două forme ale povestirii: povestirea profesorului și povestirea elevilor. Cea dintâi constituie o sursă de informare pentru elevi, model de comunicare la toate nivelurile (al pronunțării, al intonației, al lexicului, al expresivității stilistice, al corectitudinii gramaticale, al clarității expunerii) și dezvoltă imaginația, capacitatea de exprimare și creativitate a elevilor. Cea de-a doua constă în reproducerea liberă a unui

text cunoscut, formează deprinderi de ordonare logică a ideilor, de exprimare orală corectă, dezvoltă imaginația, atenția, logica gândirii, stimulează creativitatea, creează stări și trăiri afective. *Convorbirea* dezvoltă comunicarea în grup. Este o activitate complexă prin: exigențele implicate de activitățile învățătorului/elevilor, tematica variată și sfera informațiilor, exersarea comunicării prin dialog. Convorbirile pot fi clasificate: a) după sarcina didactică implicată, în convorbiri în care se completează/se fixează/se sistematizează/se verifică și se apreciază cunoștințele, deprinderile și competențele elevilor; b) după tematica implicată, în convorbiri pe teme etice/literare/artistice; c) după forma de organizare: frontale, cu grupuri distincte (în funcție de nivelul și dificultățile de exprimare a lor), individuale (conținutul fiind orientat spre dificultățile de pronunțare, spre corectitudinea gramaticală a exprimării elevilor, spre nivelul de cunoștințe și deprinderile de comunicare). *Memorizarea* dezvoltă capacitățile de comunicare ale elevilor. Se realizează: după auz (în clasa pregătitoare, când elevii nu știu să citească); independent (pe baza citirii cu voce tare sau în gând de fiecare elev); fragmentară, pe unități logice; integrală, dacă textul este scurt, accesibil. Constă în: citirea/recitirea-

model a textului cu pronunție clară, intonație adecvată conținutului și exprimarea pauzelor logice și psihologice; analiza conținutului de idei și de imagini prin convorbiri referitoare la conținut, explicarea cuvintelor și expresiilor noi, a unor sensuri figurate sau simboluri; intuirea ilustrațiilor reprezentative pentru conținutul imagistic al textului; memorarea propriu-zisă prin repetarea versului/strofei/textului integral și utilizarea tehnicii reluărilor alternative; evaluarea activității de memorizare prin recitarea de către elevi, care vor fi apreciați, încurajați, stimulați, recompensați. În evaluarea recitării, profesorul va avea ca indicatori calitățile acesteia: pronunțarea corectă și clară a cuvintelor, intonația adecvată a semnelor de punctuație și a sensului exprimat de conținut, exprimarea pauzelor logice și afective, mimica și gestică discrete, dar expresive [7]. *Jocul didactic* este o activitate cu multe valențe educative: îmbină activitatea de învățare cu forma distractivă, atractivă a jocului; stimulează gândirea, imaginația, creativitatea; asigură antrenarea și implicarea fiecărui elev în activitatea de instruire și educare. Prin activitatea ludică se realizează mai multe obiective care vizează formarea și dezvoltarea capacităților de comunicare, cum ar fi: exersarea aparatului fonator în

scopul formării unei pronunții corecte și clare a sunetelor, a silabelor, a cuvintelor; dezvoltarea și activizarea vocabularului elevilor; cunoașterea sensului cuvintelor și folosirea corectă a acestora în diferite contexte; nuanțarea vocabularului prin categoriile semantice: antonime, sinonime, omonime și sensurile figurate ale cuvintelor; cultivarea exigenței pentru respectarea corectitudinii gramaticale sub aspectul formei și al structurii logice; dezvoltarea expresivității vorbirii prin crearea dirijată a figurilor de stil; educarea memoriei, atenției, imaginației, disciplinei; în concluzie, are loc educarea elevilor în sensul civilizației comunicării și al esteticii comunicării. *Dramatizarea*, ca tip specific de simulare, se bazează, în esență, pe utilizarea adecvată a mijloacelor și procedeelelor artei dramatice, adaptate la particularitățile de vârstă ale elevilor și la forma de exprimare a unor conținuturi prevăzute în programele școlare. Proiectarea acestei activități didactice angajează procedeul jocului de rol. Dramatizarea și jocul de rol îi introduc pe micii elevi în pielea personajelor pe care le interpretează, le formează comportamente și caractere. Dramatizările însoțite de costumație și recuzită speciale au valențe mult mai bogate. Aceste dramatizări sunt, de cele mai multe ori, însoțite de mimică și gesturi, contribuind astfel și la cultivarea

comunicării nonverbale. Jocul de rol antrenează intens copilul în stimularea și exercitarea vorbirii expresive, fără ca el să conștientizeze acest efort, contribuie la activizarea vocabularului, la nuanțarea pronunției, facilitează formarea unor noțiuni și însușirea de construcții gramaticale. Dramatizările povestirilor istorice cultivă sentimentul patriotic și al dragostei față de țară și valorile noastre naționale, ca adevărate modele de viață și moralitate. Textul literar oferă admirabile clipe de audiere a unui fragment expresiv presărat cu figuri de stil care emoționează copilul [2]. *Șezătoarea* este o formă de activitate colectivă, atractivă, recreativă și dinamizatoare, potrivită pentru realizarea cu succes a obiectivelor propuse în domeniul dezvoltării comunicării și expresivității vorbirii: creează cadrul favorabil pentru manifestarea liberă a competențelor elevilor; solicită, cu precădere, funcția de comunicare a limbajului atât în formă monologată, cât și în formă dialogată; implică în comunicare chiar și pe elevii care manifestă reticențe în cadrul altor tipuri de activități, oferindu-le un cadru festiv, o anumită notă distinctivă în care se implică și ei; reprezintă o modalitate eficientă de îmbogățire a cunoștințelor și, implicit, de cultivare a capacităților de exprimare expresivă prin conținutul informațional și

prin cele mai accesibile producții literare, ca: poeziile, snoavele, ghicitorile, poveștile, basmele, proverbele și zicătorile studiate, consultate; oferă, într-un cadru plăcut, o bogăție de idei, impresii pe care elevii le trăiesc autentic, spontan și sincer; stimulează și educă atenția voluntară și capacitatea de rezistență la efort prin intervenția la momentul oportun prin răspunsul sau rolul pe care îl îndeplinește fiecare elev; contribuie la realizarea laturii estetice și morale a personalității elevului prin conținutul de idei și modul de manifestare în timpul șezătorii; se dezvoltă funcția expresiv-emoțională a limbajului prin crearea și adăugarea unor noi condiții favorabile, cum ar fi: lectura artistică, declamarea, dansul și cântecul, ca puternici stimulenți ai sensibilității estetice în comunicare.

Abordarea expresivă: compunerea liberă și scrierea reflexivă. Abordarea expresivă atribuie scrierii valoare de activitate esențială în procesul de dezvoltare personală a elevului. Prin intermediul acestei perspective, didactica integrează problematica celui care scrie și precizează specificul redactării în termeni de act prin excelență creativ. Activitățile didactice situate sub incidența perspectivei expresive sunt cele care vizează producerea de text literar. Accentul cade pe desăvârșirea funcției

expresive/personale și poetice a limbajului, iar strategiile de construcție a unor astfel de texte impun renunțarea la modelul linear, reprezentat de cele patru etape consecutive. Didactica structurează, la acest nivel, modelul de redactare cu următoarele etape: alegerea temei; scrierea liberă; seria rescrierilor; corectarea variantei finale și editarea ei; lectura textului. Cadrul predilect pentru aceste activități este atelierul de scriere, care permite realizarea unor texte integrale: povestiri, basme, poezii lirice, mici scenete etc. Mai mult, scrierea creativă poate fi integrată în orele de lectură, cu scopul de a fixa elemente de teorie literară (acțiunea, personajul, dialogul, comparația, inversiunea, repetiția, punctul culminant, deznodământul). Activitatea de compunere liberă poate fi integrată și în orele ce vizează asimilarea elementelor de construcție a comunicării. Acest text se numește compunere gramaticală și se asociază compunerii lexicale. Sub incidența abordării expresive se alătură și speciile *scrierii reflexive*: narațiunea personală (categorie ce reunește amintirile, mărturisirile și autobiografiile) și jurnalul (jurnalul personal, jurnalul de lectură, jurnalul clasei). Aceste forme de scriere au valențe formative indiscutabile: elevii au posibilitatea de a exersa forme de expresie diverse, pot vorbi despre ei înșiși și se pot

cunoaște. Categoria scrierii reflexive este prezentă indirect în documentele actuale, începând din clasa a III-a [8].

Concluzii. Activitățile didactice prezentate au rolul de a măsura nivelul de dezvoltare a expresivității vorbirii elevilor din clasele primare. Folosirea resurselor expresivității vorbirii la nivelurile structurii fonetice, structurii lexico-semantică, structurii gramaticale și al contextului cu înțeles complet asigură realizarea unei exprimări corecte, nuanțate și expresive. Respectarea normelor gramaticale în elaborarea vorbirii, proprietatea termenilor, bogăția lexicală, dicția corectă, intonația expresivă, gestică adecvată sunt condiții fundamentale ale exprimării corecte în relația de comunicare și conferă vorbitorului personalitate și stil.

Bibliografie

1. BARBU, Marin (coord.). Metodica predării limbii și literaturii române – învățământ învățământ. Craiova: Editura Gheorghe Alexandru, 2003, pp. 175-181.
2. CIOARĂ, Nicolae. Valențe educative ale dramatizării și jocului de rol ca metode de realizare a activităților de educare a limbajului în ciclul primar. În: EDICT – Revista Educației, 2019, nr. 1. Editura Agata.

3. COLLÈS, Luc et alii (coord.).
Didactiques des langues romanes. De
Boeck-Duculot. Bruxelles, 2000.
4. GIASSON, Jocelyne. La
compréhension en lecture. De Boeck-
Wesmael. Bruxelles, 1990.
5. PAMFIL, Alina. Limba și literatura
română în școala primară. Perspective
complementare. Pitești: Paralela 45,
2009.
6. SIMARD, Claude. Éléments de
didactique du français, Langue
première. De Boeck et Lancier.
Montreal, 1997.
7. Programa școlară pentru disciplina
C.L.R. clasa pregătitoare, clasa I și
clasa a II-a. OMEN 3418/19.03.2013,
București, 2013.
8. Programa școlară pentru disciplina
Limba și literatura română clasele a
III-a și a IV-a. OMEN
5003/02.12.2014, București, 2014.

**Percepția educatorului asupra
competențelor de comunicare ale
elevilor**

**Educator's perception on students
'communication competences**

**Mihaela Florea, profesor de educație
fizică și sport,
Colegiul Economic „Ion Ghica”,
Bacău, România,
doctorandă,
UPS „Ion Creangă”,
Chișinău**

ORCID: 0000-0002-7193-1895

CZU: 37.026:316.77

Rezumat

Comunicarea didactică este parte a comunicării umane, însă are un specific aparte, presupune o premeditare și o intenționalitate clară în sensul producerii de schimbări profunde și pe termen lung în individ și în societate [4, p. 190]. Caracterul acestui tip de comunicare este intens persuasiv, ceea ce pune în acțiune un întreg ansamblu de mijloace, canale și proceduri ce pot și trebuie să fie combinate, în vederea realizării scopurilor fixate. Din această cauză, este important să putem evalua competențele de comunicare pe care le are elevul, acest lucru conducând la o percepție adecvată privind nivelul la care se află, în vederea acordării și eficientizării comunicării în clasa de elevi.

Cuvinte-cheie: comunicare didactică, elev, profesor, competențe.

Abstract

Didactic communication is part of human communication, but it has a peculiar specificity, it implies a premeditation and a clear intentionality in the sense of producing profound and long-term changes in the individual and in society. The nature of this type of communication is intensely persuasive, which puts into action a whole set of means, channels and procedures that can and must be combined in order to achieve the goals set. This is why it is important to be able to assess the student's communication skills, for having to an appropriate perception of their level, in order to assure and streamline communication in the classroom.

Keywords: didactic communication, student, teacher, skills.

Introducere

Parte importantă a comunicării interumane, comunicarea didactică este instrumentul prin care educația formală sau nonformală își atinge scopul, acela de a forma competențe pentru viitor. Se poate spune că atunci când vorbim de comunicare didactică, vorbim de o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare [2, p. 190].

Caracteristicile comunicării didactice o diferențiază de situațiile obișnuite de comunicare interumană [2]:

- Are o dimensiune explicativă, deoarece discursul didactic vizează preponderent înțelegerea informațiilor transmise.

- Comunicarea didactică este structurată conform principiilor logicii pedagogice.

- Rolul profesorului este unul deosebit de activ în cadrul procesului de comunicare didactică, ca filtru ce personalizează conținuturile de predat, ținând cont de constrângerile curriculumului și de materialele științifice pe care le utilizează în educație (manuale, auxiliare curriculare etc.), dar și de grupul din fața sa.

- Transformă profesorul în așa-numita „sursă de autoritate”, care poate investi cu valoare de adevăr unele conținuturi, fără să mai fie nevoie de a mai fi demonstrate, ceea ce generează „pericolul transferării de statut”.

- Comunicarea didactică, prin excelență, combină formele verbale de comunicare, scrisă și orală, cu particularități de ritm, formă și conținut.

- Rezultatele procesului de comunicare sunt legate intrinsec de particularitățile și structura psihică a profesorului, care poate influența modul în

care se pune accentul pe dimensiunile comunicării, respectiv pe latura informativă, pe latura relațională sau pragmatică, determinând astfel și un anumit răspuns din partea elevilor.

- Se realizează asumarea unor cutume și ritualizarea procesului educațional.

- Are loc combinarea constantă a fluxurilor de comunicare, în forme organizate sau spontane.

- Procesul de comunicare este prioritar subordonat obiectivelor didactice.

- Are loc dominarea și tutelarea procesului comunicațional de către profesor.

- Se atestă redundanța determinată de necesitatea decodificării corecte a mesajului didactic.

- Calitatea procesului de comunicare didactică este determinată atât de calitățile pedagogice ale profesorului, cât și de personalitatea individuală a elevului sau de personalitatea grupului social – clasa de elevi.

Trebuie să subliniem faptul că procesul de comunicare didactică presupune o premeditare și o intenționalitate clară în sensul producerii de schimbări profunde și pe termen lung în individ și în societate [4]. Desfășurarea acestui proces presupune un cadru formal, organizat, existența unei duble baze

teoretice, adică a teoriei educației și a pedagogiei, precum și teoria domeniului științific în interiorul căruia are loc comunicarea. Mai mult decât atât, eficiența acestui tip de comunicare este supusă evaluării în mod periodic, prin raportare constantă la idealul educațional. Caracterul acestui tip de comunicare este intens persuasiv, ceea ce pune în acțiune un întreg ansamblu de mijloace, canale și proceduri ce pot și trebuie să fie combinate, în vederea realizării scopurilor fixate.

Perioada martie-iunie, când școlile au fost închise și procesul didactic și-a schimbat total caracteristicile de manifestare, ne-a permis nouă, profesorilor, să ne reevaluăm modul în care ne desfășurăm activitatea la clasă și să înțelegem felul în care ne împlinim, la rândul nostru, prin intermediul elevilor noștri. În desfășurarea orelor de Educație fizică se folosesc metode didactice variate, dominante fiind metodele verbale expositive, metodele verbale conversative, dar și metode care implică în special demonstrațiile. Mesajele verbale sunt prezente preponderent sub formă de comenzi, explicații, dar și sub formă de mesaje de motivare, convingere, sugestie [1, p. 167].

De remarcat este faptul că un mesaj verbal, comanda pentru executarea

unei mișcări sau a unei succesiuni de mișcări, are drept efect declanșarea unei acțiuni motrice la elev. Motivarea și convingerea au un rol extrem de important în practicarea exercițiului fizic, iar profesorul nu poate face acest lucru decât prin mesaje verbale, pe suportul unei relații apropiate cadru didactic-elev, pentru a fi asigurată receptivitatea elevului și disponibilitatea sa de a accepta sugestiile făcute sau de a urma sfaturile, în vederea atingerii performanței. Foarte important se dovedește a fi în orele de Educație fizică nivelul competențelor de comunicare pe care le deține elevul. Experiența de peste 20 de ani la catedră mi-a arătat că, în timp, elevii au devenit din ce în ce mai deficitari la acest capitol. Am dorit să aflu dacă această opinie pe care mi-am format-o este un subiectivă, singulară, fără un fundament real ori dacă există și alți profesori care au remarcat acest fapt. Mi s-a părut important să știu acest lucru, dat fiind că în funcție de capacitatea elevului de a genera un răspuns adecvat la mesajul didactic, putem evalua măsura în care sunt realizate obiectivele didactice propuse pentru ora de curs, însă ne putem și noi, profesorii, evalua/autoevalua, la rândul nostru, fiind deosebit de important să ne asigurăm mereu instrumentele necesare pentru racordarea noastră la nevoile educaționale, care se manifestă la nivelul elevului.

Metode și instrumente de lucru

Având drept obiectiv descrierea modului în care profesorii percep nivelul competențelor de comunicare ale elevilor, am inițiat și derulat o investigație în care am folosit, pentru măsurare și evaluare, un chestionar format din 10 întrebări simple, cu răspuns la alegere sau cu răspuns scurt. Primele două întrebări au fost menite să arate structura grupului de respondenți, din punctul de vedere al disciplinei predate, dar și din prisma vechimii la catedră. Cred că vechimea la catedră este relevantă din perspectiva formării unor modele mentale de abordare a comunicării didactice în funcție de personalitatea de grup a clasei și de nivelul de maturitate la care se află elevii, implică o anumită formă de intuiție care ne ajută să înlăturăm cât mai mult din barierele de comunicare și să ajungem acolo unde trebuie, la sufletul elevului nostru. Celelalte întrebări se adresează problemei investigate.

Rezultate și discuții

În conformitate cu răspunsurile la itemul numărul 1, grupul de respondenți este format din 315 cadre didactice care predau la aproape toate disciplinele și nivelurile de învățământ. Din această perspectivă, așa cum arată figura 1, structura grupului a fost următoarea:

- 16% profesori din aria curriculară Matematică și științe;
- 16% profesori din aria curriculară Limbă și comunicare;
- 11% au fost profesori din aria curriculară Om și societate;
- 14% au fost profesori din aria curriculară Tehnologii;
- 14% au fost profesori de Educație fizică;
- 11% activează în învățământul primar;
- 18% s-au încadrat în categoria Altele (Consiliere, Logopedie etc.).

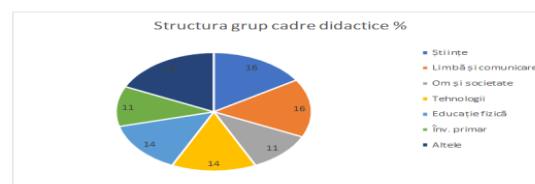


Figura 1. Structura grupului de respondenți în funcție de aria curriculară

Itemul numărul 2 s-a referit, așa cum spuneam, la vechimea pe care cadrul didactic o are la catedră, tocmai din perspectiva veridicității opiniilor formulate, bazate fiind pe o experiență pe măsură. Așa cum se observă din figura 2, la această întrebare au răspuns toți cei 315 respondenți, majoritatea având vechimea mai mare de 10 ani, 5,7% însumând o vechime cuprinsă între 5 și 10 ani, 11,4% având sub 5 ani vechime.

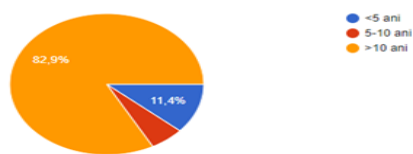


Figura 2. Structura grupului de respondenți în funcție de vechimea la catedră

Întrebarea numărul 3 (*În opinia dvs., există astăzi o problemă privitoare la competențele de comunicare ale elevilor?*) investighează opinia generală a grupului cu referire la existența unor probleme vizibile în zona competențelor de comunicare ale elevilor. La acest item, au fost colectate 315 răspunsuri, așa cum ilustrează figura 3, din care 71,4% ne confirmă faptul că opinia personală formată nu este una singulară. Aproape 23% din respondenți nu au remarcat nici o problemă în zona competențelor de comunicare ale elevilor, restul, 5,7%, au mărturisit că nu știu. Am dorit să investighez mai mult la acest punct și am analizat răspunsurile colegilor, încercând să fac o evaluare a răspunsului din perspectiva vechimii la catedră și a ariei curriculare în care respondentul își desfășoară activitatea.

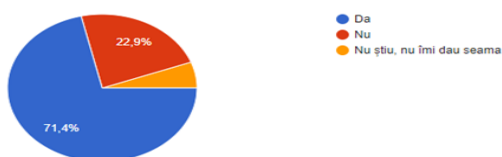


Figura 3. Distribuția răspunsurilor la itemul numărul 3

Am analizat răspunsurile individuale (Figura 4) și am concluzionat că majoritatea respondenților cu o vechime mai mare de 10 ani afirmă că există o problemă când vine vorba de competențele de comunicare pe care le dețin elevii. Din cei 261 de profesori cu vechimea mai mare de 10 ani, 75,86% au dat un răspuns pozitiv.

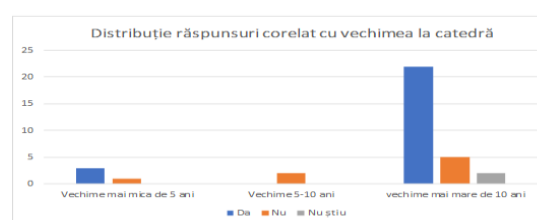


Figura 4. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 3, corelat cu vechimea la catedră

Dintre profesorii respondenți care activează în învățământul primar, 75% au afirmat că nu ori că nu știu, dar răspunsurile sunt justificate din perspectiva competențelor generale pe care le au copiii de această vârstă, când ei sunt la începutul ciclului de studii și nu au încă formate competențe clare în nici o zonă. Profesorii cu o vechime la catedră sub 10 ani au răspuns preponderent că nu, nu au sesizat astfel de probleme. Putem face deci o corelație clară între experiența didactică și răspunsurile pozitive.

Întrebarea numărul 4 (*Dacă da, care credeți că sunt motivele*) se referă la motivele pentru care aceste competențe nu

se află la nivelul așteptat, opiniile fiind și aici foarte diverse, unele descrise mai detaliat, altele mai concis. Vom centraliza motivele identificate de profesori:

- profilul disciplinei studiate;
- lipsa exercițiului lecturii individuale, care conduce la lipsa vocabularului și exprimare scurtă, secvențială;
- personalitatea de grup a clasei de elevi;
- lipsa competențelor sociale;
- lipsa camaraderiei, a spiritului de echipă, a spiritului colaborativ;
- influența dispozitivelor smart și a tehnologizării majorității zonelor de activitate;
- lipsa atenției și îndrumării parentale;
- preponderența activităților care se pot face online, în detrimentul celor care reclamă contactul uman direct;
- preocupare acută pentru imaginea personală (aspect, resurse materiale), cu afectare în domeniul spiritual;
- lipsa încrederii în sine, alienarea, însingurarea, depresia.

Toate aceste motive sunt reale și justificate de tendințele sociale actuale, când individul este mai preocupat de ceea ce poate etala într-un moment și nu de realizarea obiectivelor pe termen lung, obiective care înseamnă un efort sporit,

multă implicare personală, ieșire din zona de confort, imaginea personală și gradul ei de congruență cu imaginea pe care o au cei din jur, capacitatea de a trata cu maturitate criticile și schimbările reclamate de viteza cu care tot ceea ce se întâmplă în jur se schimbă.

Întrebarea numărul 5 (Credeți că randamentul elevului este direct proporțional cu nivelul competențelor sale de comunicare (verbală, nonverbală, paraverbală)?) este menită să evalueze corelația pe care profesorul o face între nivelul competențelor de comunicare deținute de elev și nivelul performanței pe care acesta o atinge. Întrebarea este una cu răspuns la alegere și rezultatele ne arată proporția majoritară a celor care afirmă că performanța elevului în studiu este direct proporțională cu nivelul competențelor sale de comunicare. Așa cum arată reprezentarea din figura 5, doar 11,4% din respondenți sunt de părere că nu există această dependență directă, însă 88,6% (279 din cei 315 de respondenți) sunt în acord cu formularea propusă.

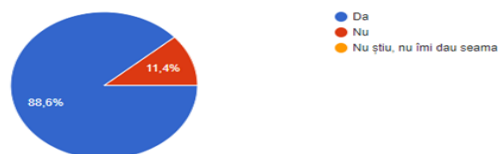


Figura 5. Distribuția răspunsurilor la itemul numărul 5

Luând în considerare și vechimea la catedră (Figura 6), 89,65% din cei care au o vechime la catedră mai mare de 10 ani sunt de părere că nivelul performanței este legat direct de nivelul competențelor de comunicare pe care îl are elevul. Doar 11,43% din profesori, din totalul de 315 care au parcurs chestionarul, nu sunt de acord cu acest lucru, iar dintre aceștia, 75% au o vechime de peste 10 ani și 25% dețin o vechime cuprinsă între 5 și 10 ani.

Astfel, profesorii cu experiență pun un mare accent pe competențele de comunicare ale elevului în atingerea performanței, dat fiind că aceste competențe sunt utilizate masiv atât la evaluarea formativă (pe parcurs), cât și la evaluările sumative (teze, examene naționale).

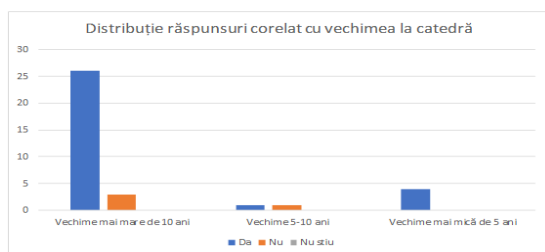


Figura 6. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 5, corelat cu vechimea la catedră

Am sesizat deja că la itemul numărul 4 au fost enumerate o serie de tendințe care se manifestă în societate și care se pare că au o anumită influență asupra modului în care elevul este capabil să comunice, iar *itemul numărul 6*

(*Credeți că tendințele sociale care există astăzi influențează elevul în dobândirea unor competențe de comunicare satisfăcătoare?*) este menit să confirme/infirmă această opinie.

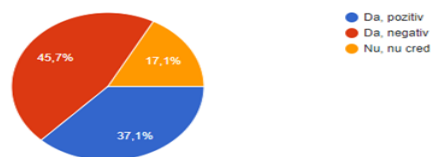


Figura 7. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul 6

Așa cum se observă din figura 7, la acest item există un echilibru aproximativ între opinii, 47,5% din respondenți cred că această influență a tendințelor sociale are impact negativ asupra nivelului competențelor de comunicare ale elevului, 37,1% cred că da, dar impactul este pozitiv, iar 17,1% nu cred că ar exista vreo legătură între tendințele sociale și capacitatea elevilor de a comunica eficient. Este dificil de interpretat acest echilibru, mai ales din lipsa unor informații suficiente care să ne sprijine într-o zonă sau alta, reținem însă că majoritatea, chiar dacă nu este mai mare de 50%, iau în considerare impactul negativ al tendințelor sociale asupra competențelor de comunicare ale elevilor.

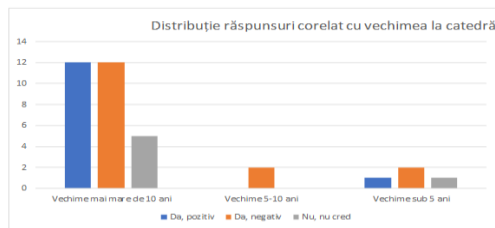


Figura 8. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 6, corelat cu vechimea la catedră

Figura 8 ne arată distribuția răspunsurilor, corelată cu vechimea la catedră.

Itemul numărul 7 (Credeți că sistemul educațional trebuie reformat și din perspectiva îmbunătățirii competențelor comunicaționale și sociale ale elevilor?) face referire la necesitatea schimbărilor anunțate de atâtea ori la nivelul sistemului de învățământ, schimbări care nu s-au produs ori, dacă s-au produs, nu au fost cele care să îl eficientizeze, inclusiv din perspectiva acordării cu nevoile actuale ale societății.

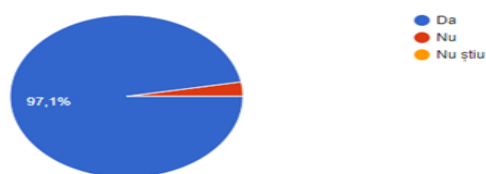


Figura 9. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 7

Aici, interpretarea este simplă, deoarece, așa cum se observă în figura 9, 97,1% din respondenți (306) sunt de părere că necesitatea schimbărilor care trebuie operate la nivelul sistemului de învățământ este una acută, inclusiv din perspectiva

competențelor de comunicare care sunt necesar a fi dobândite de elevi pe parcursul educației formale.

Itemul numărul 8 (Credeți că timpul dedicat disciplinei Educație fizică, 1 oră/săptămână sau 2 ore/săptămână, în funcție de profilul de studii, este suficient pentru ca elevii să dobândească o bună motricitate?) are în vedere în mod specific disciplina Educație fizică, unul dintre obiectivele vizate aici fiind o bună motricitate a elevului.

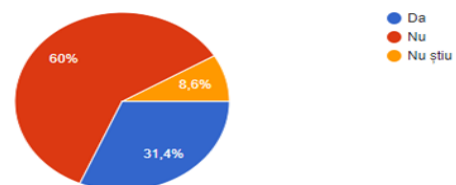


Figura 10. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 8

Această motricitate, care se reflectă și în starea de bine, în postura corporală și în starea de sănătate a elevului, ar trebui să poată fi obținută pe parcursul orelor pe care le prevede programa, adică o oră sau două ore săptămânal, în funcție de profilul de studii la care elevul este înmatriculat.

Chiar dacă profesorii respondenți nu sunt majoritar din Catedra de educație fizică, ei au considerat că acest obiectiv, unul dintre cele mai importante, nu poate fi realizat având la dispoziție doar o oră sau două ore pe parcursul unei săptămâni.

În acest sens, și-au manifestat opinia 60% din respondenți (189), 8,6% exprimându-și lipsa unei opinii, iar 31,4% fiind de părere că orele cuprinse în curriculum sunt suficiente. Procentul celor care sunt de părere că orele dedicate disciplinei Educație fizică sunt insuficiente este aproape dublu față de cei care au o opinie contrară, subliniind astfel importanța acestui tip de educație pentru viitorul elevului și starea sa de bine în viitor.

Itemul numărul 9 (*Credeți că actualul Curriculum pentru disciplina pe care o predați este adecvat nevoilor educaționale actuale?*) readuce respondentul în situația de a-și exprima opinia asupra sistemului educațional actual din România, prin oferirea posibilității de a se manifesta pro sau contra în ceea ce privește corespunderea capacității programei la disciplina de predare cu nevoile actuale.

Astfel, așa cum arată figura 11, aproape 75% (239) din respondenți cred că există o nevoie manifestă de reformare a sistemului și de adecvare a curriculumului prevăzut pentru fiecare disciplină la nevoile educaționale actuale.

Nu au fost înregistrate răspunsuri pentru opțiunea *Nu știu*, dat fiind că restul de puțin peste 25% din respondenți consideră ca adecvat și suficient

curriculum actual, deci nu se mai cere nici o schimbare.

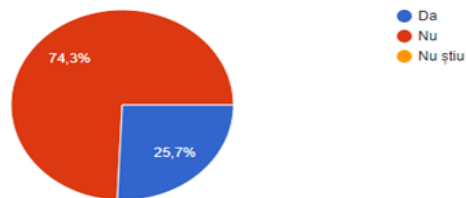


Figura 11. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 9

Itemul numărul 10 (*Credeți că disciplina Educație fizică are potențialul de a dezvolta competențele comunicative și sociale ale elevilor?*), cel care încheie chestionarul, este menit să investigheze opinia respondenților privitoare la potențialul pe care Educația fizică îl deține, în vederea unui aport semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare ale elevilor.

Așa cum ilustrează și figura 12, la acest item s-a manifestat o majoritate covârșitoare a respondenților (91,43%), în direcția recunoașterii acestui potențial al disciplinei Educație fizică, în formarea completă a elevului.

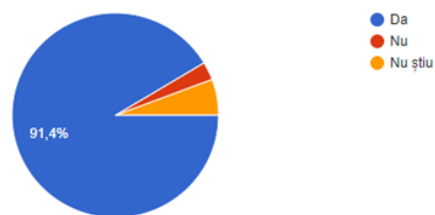


Figura 12. Graficul distribuției răspunsurilor la itemul numărul 10

Doar 17 respondenți, 5,40% au marcat răspunsul *Nu știu* și 10 respondenți (3,17%) sunt de părere că Educația fizică nu poate îndeplini un astfel de rol.

Dacă selectăm și analizăm doar răspunsurile profesorilor de Educație fizică, vom remarca anumite specificități pentru fiecare întrebare. La chestionar au răspuns, conform figurii 13, un număr de 45 profesori care activează în această specialitate (14,29% din grup), din care 9 profesori au vechimea mai mică de 5 ani la catedră, 9 au o vechime cuprinsă între 5 și 10 ani, iar 27 au o vechime mai mare de 10 ani.

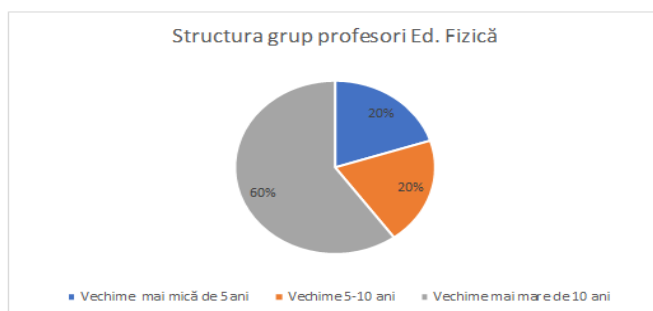


Figura 13. Graficul structura grupului profesorilor de Educație fizică, în funcție de vechime

La itemul numărul 3, referitor la existența unor probleme de comunicare identificate la elevii din clasele la care își desfășoară activitatea, respondenții au fost de părere că nu, în proporție de 60% și 40% au fost de părere că da, aceste probleme sunt existente.

Deși proporțiile calculate diferă mult, totuși este vorba de un scor de 3/2, deci putem spune că există un echilibru între opinii la acest item.

Este interesant că la întrebarea 4 au fost date răspunsuri (itemul este unul cu răspuns scurt) în care se face referire la influența dispozitivelor smart și la izolare, iar un altul este foarte detaliat și ne vorbește despre capacitatea scăzută de acceptare care se manifestă în zilele noastre cu privire la semenii (colegii de clasă, de echipă etc.), despre capacitatea de colaborare care este mai puțin prezentă, datorită și faptului că fiecare se concentrează pe nevoile proprii, în detrimentul binelui grupului, iar Educația fizică poate fi un bun catalizator al energiilor pozitive și poate oferi, prin muncă, disciplină și coordonare de grup, soluții la aceste probleme.

Itemul numărul 5, care se referă la legătura dintre nivelul competențelor de comunicare ale elevilor și nivelul performanței atinse, 80% din profesorii de Educație fizică au fost de părere că un nivel superior al acestor competențe asigură șanse mai ridicate elevului pentru a avea performanțe superioare. La itemul numărul 6, care face referire la influențele tendințelor sociale asupra nivelului capacităților de comunicare ale elevilor, există o distribuție foarte echilibrată între

răspunsuri, 40% fiind de părere că influența există și este una negativă, 40% având o opinie contrară, iar 20% afirmând că nu văd/nu cred într-o astfel de influență.

În ceea ce privește necesitatea reformării sistemului de învățământ, în vederea adecvării lui la necesitățile actuale, inclusiv din prisma îmbunătățirii competențelor de comunicare ale elevilor (itemul numărul 7), 80% din profesori afirmă că sistemul trebuie reformat, iar 20% sunt de părere că nu, această reformă nu este necesară.

La itemul numărul 8, cel care se referă la suficiența timpului destinat disciplinei Educație fizică în planul-cadru, în funcție de profilul de studii (una sau două ore săptămânal), toți profesorii sunt de părere că timpul alocat disciplinei pe care o predau este insuficient, din perspectiva realizării unuia dintre cele mai importante obiective vizate, respectiv, o bună motricitate a elevului.

Dacă ne referim aici și la nivelul de adecvare al programei la disciplina Educație fizică la nevoile actuale (itemul numărul 9), 80% din respondenți sunt de părere că actualul curriculum nu este adecvat și doar 20% cred că este potrivit acestor nevoi.

La ultimul item din chestionar (itemul numărul 10), cel care face referire la potențialul pe care Educația fizică îl are

în educarea adolescenților, inclusiv în dezvoltarea competențelor de comunicare, toți respondenții au fost de aceeași părere: da, Educația fizică are acest potențial, foarte puțin exploatat astăzi.

Concluzii

Concluziile care pot fi trase din acest studiu au ca pilon central existența certă unor deficiențe în comunicare la nivelul claselor de elevi, care se manifestă inclusiv în cadrul orelor de Educație fizică. În general, aceste probleme, care sunt sesizabile în evaluarea competențelor de comunicare, sunt mai clar semnalate de către profesorii care au o vechime mai mare la catedră, respectiv, o vechime peste 10 ani. Factorii care influențează nivelul competențelor de comunicare deținute de elevi sunt extrem de diverși:

- profilul disciplinei studiate;
- lipsa exercițiului lecturii individuale, care conduce la lipsa vocabularului și exprimare scurtă, secvențială;
- personalitatea de grup a clasei de elevi;
- lipsa competențelor sociale;
- lipsa camaraderiei, a spiritului de echipă, a spiritului colaborativ;
- influența dispozitivelor smart și a tehnologizării majorității zonelor de activitate;
- lipsa atenției și îndrumării parentale;

- preponderența activităților care se pot face online, în detrimentul celor care reclamă contactul uman direct;

- preocupare acută pentru imaginea personală (aspect, resurse materiale), cu afectare în domeniul spiritual;

- lipsa încrederii în sine, alienarea, însingurarea, depresia.

Este limpede că randamentul unui elev este proporțional cu competențele sale de comunicare, verbale, nonverbale și paraverbale, iar potențialul său de dezvoltare generală depinde atât de capacitatea sistemului de a concepe și utiliza instrumente adecvate în acest sens, cât și de deschiderea individului de a înțelege că nu poate rămâne în mediocritate și că dezvoltarea sa depinde de efortul pe care îl depune zilnic, în vederea realizării obiectivelor vizate.

Reformarea sistemului este imperios necesară din considerente care vizează funcționalitatea sa generală, precum și din perspectiva adecvării la nevoile actuale ale societății, care suferă schimbări din ce în ce mai profunde și mai rapide. Educația fizică are, în această perioadă, un statut modest în cadrul disciplinelor care se predau în școli, statut pe care nu-l merită, deoarece are un potențial uriaș, atât în dezvoltarea fizică a elevilor, în formarea unor obiceiuri sănătoase, în formarea și consolidarea

disciplinei muncii, cât și în perfecționarea unor competențe utile pentru întregul proces educativ, precum competențele de comunicare și capacitatea de motivare intrinsecă.

Bibliografie

1. DRAGNEA, A. (coord.). Educație fizică și sport: teorie și didactică. București: Fest, 2006.
2. IACOB, L. Comunicarea didactică. În: Psihologie școlară, coord. Cosmovici, A. Iași: Polirom, 1998.
3. RAȚĂ, G. Didactica educației fizice și sportului. Ed. a II-a, revăzută și adăugită. Iași: PIM, 2008.
4. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educației. Iași: Polirom, 2005.

**Коммуникативно-ориентированное
обучение английскому языку в
условиях аутентичного процесса
социализации учеников**

**Communicative-oriented
learning of english in the conditions of
the authentic process of socialization of
students**

**Искендер Топчу,
Школа-лицей "Черноморський",
Одесса,
аспирант Государственного
педагогического университета
имени Иона Крянгэ
г. Кишинев, Молдова**

ORCID: 0000-0002-9182-0869

CZU: 37.026:811.111

Аннотация

В статье рассматривается коммуникативно-ориентированное обучение в условиях аутентичного процесса социализации учеников. Обоснована важность коммуникативно-направленного обучения, а также основные аспекты успешного становления этого; определены компоненты, которые относятся к коммуникативным знаниям, а также компоненты, которые входят в формирование компетенций на базе изучения иностранного языка; изучена

технология организации речевого взаимодействия учащихся. Рассмотрен принцип коммуникативной направленности как ведущий принцип обучения иностранному языку. Создана схема принципа коммуникативной направленности в обучении иностранному языку.

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности. Определено что коммуникативная компетенция как сложное личностное образование проявляется по-разному на разных возрастных этапах становления личности. Наиболее сензитивным периодом ее формирования является подростковый возраст.

Сформулирован принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку. Выделено три уровня сформированности коммуникативных компетенций учащихся основной школы.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, коммуникативная компетентность, коммуникативно-ориентированное обучение, аутентичный процесс социализации учеников, речевое взаимодействие.

Abstract

The article discusses communication-oriented learning in the context of the authentic process of socialization of students. The importance of communicative-oriented learning is substantiated, as well as the main

aspects of the successful development of this; the components that are classified as communicative knowledge, as well as the components that are included in the formation of competencies based on the study of a foreign language, have been identified; the technology of organizing the speech interaction of students has been studied. The principle of communicative orientation is considered as the leading principle of teaching a foreign language. The scheme of the principle of communicative orientation in teaching a foreign language has been created.

Communication learning is of an activity nature, since verbal communication is carried out through speech activity. It is determined that communicative competence as a complex personal education manifests itself in different ways at different age stages of personality formation. The most sensitive period of its formation is adolescence.

The principle of a differentiated approach in teaching a foreign language is formulated. Three levels of formation of the communicative competences of primary school students have been identified.

Keywords: teaching a foreign language, communicative competence, communication-oriented teaching, the authentic process of socialization of students, speech interaction.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими заданиями.

Изучение языка, особенно иностранного, достаточно сложная работа. Результат этой работы – правильное восприятие услышанной информации, понимание прочитанного, способность говорить и писать на иностранном языке.

Процесс обучения иностранному языку в современном общеобразовательном учебном заведении должен быть коммуникативно направленным [1, с. 5]. Проблема коммуникативной направленности в условиях социализации школьников является актуальной не смотря на внимание ученых к этому вопросу. Это связано с модернизацией процесса обучения, появлением новых методов работы, которые должны быть коммуникативно-ориентированными.

Следовательно, подавляющее большинство форм и видов работы, в том числе и игровая деятельность на уроке с учащимися, также должна быть коммуникативно направленной, учитывать возрастные особенности школьников и их интересы.

Анализ последних исследований и публикаций. Исследователи отмечают: для того, чтобы достичь высокого уровня владения иностранным языком,

необходимо иметь богатый словарный запас. Обогащение словарного запаса в обучении языку имеет важное значение, поскольку является неотъемлемой составляющей процесса развития устной и письменной речи.

Коммуникативно-ориентированное обучение является предметом исследований таких ученых как Л. Бахраманов, И. Бим, И. Ильхамова, А. Климентенко, В. Козлова, А. Петров, Е. Полат, Б. Ускова и др. В последние годы опубликован ряд работ, посвященных коммуникативно-ориентированному обучению иностранному языку на основе использования информационно-коммуникационных технологий (Г. Аксенова, А. Беляева, Д. Богданова, М. Бухаркина, Е. Виштынецкий, Т. Горбунькова, Е. Дмитриева, Н. Иванова, А. Кривошеев, М. Моисеева, Е. Полат, А. Федосеев и др.).

Универсальное описание коммуникативной компетенции как формирование у учеников языковой, дискурсивной, разговорной, прагматической, социально-лингвистической, стратегической и мыслительной компетенций предложено Л. Бахмановым [8, с. 98].

Формирование целей статьи

(постановка задания): исследовать процесс коммуникативно-ориентированного обучения в условиях аутентичного процесса социализации учеников, формирование коммуникативной компетенции на уроках английского языка, принцип коммуникативной направленности как ведущий принцип в обучении иностранного языка.

Изложение основного материала.

Особенностью иностранного языка как учебной дисциплины является то, что она является «беспредметной»: язык изучают как средство общения. Поэтому иностранный язык как никакой другой учебный предмет открыт для использования содержания из разных областей знаний, других учебных дисциплин. Взаимосвязи данного предмета с другими учебными дисциплинами многофункциональны.

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей [4, с. 207; 7, с. 37; 8, с. 98 и др.].

Структура коммуникативных качеств, по мнению Е. Полат и А. Петрова, должна быть представлена четырьмя уровнями:

– осознание учениками роли межкультурной коммуникации в изучении иностранного языка;

– расширение кругозора личности ученика и приобретение языковых, страноведческих, лингвистических знаний в рамках международного сотрудничества;

– формирование комплекса коммуникативных действий учеников и творческое использование коммуникативных знаний и навыков для решения задач обучения;

– самоутверждение и самореализация личности ученика, удовлетворенность межличностными отношениями в процессе межкультурной коммуникации [11, с. 306].

К коммуникативным знаниям относят: комплекс научных знаний о языке и речи в коммуникативном, функциональном, психолингвистическом, прагматическом аспектах; умение оперировать лингвистическими знаниями, способность к языковой рефлексии [10, с. 64]; языковые знания

(лексические, грамматические, фонетические и орфографические) и соответствующие навыки; знания по адекватному и уместному пользованию языком в конкретных ситуациях для выражения своих мыслей, желаний, намерений, просьб и т.п. (с привлечением для этого как языковых, так и неязыковых (мимика, жесты, поза) и интонационных средств выразительности речи) [2]; лингвистические знания (знание практической и теоретической грамматики и фонетики, языкознания, стилистики, когнитивной лингвистики, дискурс-анализа и др.), а также знание социокультурных и страноведческих особенностей родной страны и страны, изучаемого языка [3, с. 158]; знание научной терминологии, мировой истории и культуры, страноведческие знания, знание различных стилистических приемов [7, с. 136].

Коммуникативно-ориентированное обучение английскому языку должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции. Универсальное описание коммуникативной компетенции как формирование у учеников языковой, дискурсивной, разговорной, прагматической, социально-

лингвистической, стратегической и мыслительной компетенций предложено Л. Бахмановым [8, с. 98]. Проведя аналогию с таким определением, мы предлагаем понимать под *коммуникативной компетенцией* наличие:

- грамматической (правила языка);
- социально-лингвистической (правила диалектной речи);
- дискурсивной (правила построения смысла высказанного) и
- стратегической (правила поддержания контакта с собеседником) компетенций.

Коммуникативную компетентность учеников мы рассматриваем как сложное личностное образование, представляющее собой многокомпонентную структуру.

Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как инструмент речемыслительной деятельности.

Универсальной функцией коммуникативной компетенции является прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное

содержание (message) в ситуации общения. Эта способность во многом зависит от того, насколько ученики овладеют коммуникативной стратегией высказывания, т. е. адаптацией речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации.

Поскольку коммуникативные задания нередко выполняются в условиях повышенной речевой и физической активности, оживления учеников, то именно в этой связи важна тщательно продуманная организация коммуникативно-познавательной деятельности в виде определенной обучающей процедуры.

Повышение эффективности формирования коммуникативных компетенций учащихся во многом связано с модернизацией обучения иностранному языку. В данном контексте следует обозначить еще одну возможность усовершенствования образовательного процесса, предполагающую внедрение передовых педагогических технологий.

По нашим наблюдениям, использование педагогических технологий объективно способствует моделированию процессов, в которых одним из главных компонентов выступает когнитивная компетенция,

представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности.

Формирование

коммуникативных компетенций учащихся на базе иностранного языка включает такие компоненты:

– ценностно-мотивационный компонент: характеризуется устойчивой потребностью в общении, соответствующим интересом к коммуникативному процессу, стремлением учащихся по собственному желанию участвовать в коммуникативной деятельности, наличием ценностных жизненных принципов и ориентиров в сфере общения;

– когнитивно-содержательный компонент обусловлен необходимостью вооружения учащихся системой знаний, которые необходимы для выполнения заданий по английскому языку, при этом должно быть обеспечено развивающее обучение;

– рефлексивно-эмоциональный компонент отвечает за эмоционально-волевою сферу личности, умение владеть своим эмоционально-чувственным состоянием;

– контрольно-диагностический компонент характеризует результат процесса формирования

коммуникативной компетентности учащихся. За критерий принимается психолого-педагогическая готовность учащихся к позитивной коммуникации.

Вопрос о модели аутентичного процесса социализации учеников чрезвычайно сложен. Например, Н. Widdowson [8, с. 37] под понятием «аутентичный процесс» понимает не только использование на занятии «взятого из жизни» учебного материал, но и создание методически целесообразных условий естественного общения. Это подразумевает возможность осуществления аутентичного коммуникативно-ориентированного обучения английскому языку на основе применения заданий речевого взаимодействия (interactive activities).

Естественно, что для формирования коммуникативной компетенции и решения обучающей задачи в целом недостаточно заниматься в аудитории только имитацией жизненных ситуаций.

Важным моментом является методическая работа, направленная на усвоение как языкового, так и информативного материала, осуществление определенных коммуникативно-познавательных действий учеников.

Иначе говоря, необходимы упражнения, которые обеспечивали бы соответствующую коммуникативную тренировку и сохраняли бы «аутентичность» применения английского языка в учебных ситуациях.

Следует учитывать также размещение учеников в аудитории для выполнения заданий речевого взаимодействия, например, по рядам, «подковой» (наиболее благоприятные условия), парами и малыми группами.

Немаловажной является технология организации речевого взаимодействия учащихся. Основываясь на собственном опыте, мы предлагаем три основных форм организации речевого взаимодействия:

а) сотрудничество участников в выработке единой идеи (при решении разнообразных проблемных задач);

б) комбинирование информации, известной разным участникам (если имеются отличающиеся от других факты и сведения);

в) передача информации от одного участника к другому (возможна в заданиях типа «выполнение инструкции» (following instruction).

Технология организации речевого взаимодействия учеников должна осуществляться с применением

заданий, предполагающих:

– «информационное неравенство» участников (information gap);

– разработку проблемных речемыслительных ситуаций;

– использование организованного ролевого общения учеников;

– применение спонтанного иноязычного общения учеников.

Работа в группах предусматривает: организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов; взаимное обогащение учащихся в группе; распределение начальных действий; коммуникацию, познавательное общения; обмен способами решения задачи, взаимопонимание, которое диктуется характером включения учащихся в совместную деятельность; рефлексию, через которую формируется отношение к собственным действиям и обеспечивается коррекция. Деление на группы осуществляется по различным признакам. Например, учитель выделяет сильных, средних, слабых учеников по уровню знаний и предлагает разрабатывать специальные варианты упражнений для выравнивания их знаний [5, с. 284].

Еще раз подчеркнём, что,

принимая во внимание цели обучения иностранному языку, принцип *коммуникативной направленности* следует назвать ведущим принципом в обучении этой дисциплине. Это означает, что обучение должно строиться на вовлечении учеников в устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение и письмо) коммуникацию, то есть в общение на изучаемом языке.

Этот принцип практически определяет все составляющие образовательного процесса по иностранному языку. Поэтому говорят о коммуникативно-ориентированном обучении и даже о коммуникативном методе (в смысле – направлении) обучения [9, с. 102].

Действительно, рассмотрение языка как явления социального (обеспечивает общение людей) выдвигает на первый план обучение для коммуникативной цели – научиться на нем общаться с помощью как звукового (устная форма общения), так и графического (письменная форма общения) кода, выделяя в первую очередь чтение.

Принцип коммуникативной направленности определяет и содержание обучения:

– отбор и организацию

лингвистического материала;

– конкретизацию сфер и ситуаций общения: какие коммуникативные умения необходимы, чтобы вступить в общение, осуществлять его в устной и письменной формах, и с помощью каких средств можно обеспечивать овладение коммуникативной функцией языка.

Принцип коммуникативной направленности ставит перед необходимостью соответствующей организации обучения, использования различных организационных форм для осуществления общения, включая разнообразные игры, в том числе ролевые. Этот принцип требует соблюдения условий, благоприятствующих общению, и создания специальных учебных заданий (рис. 2.1.).

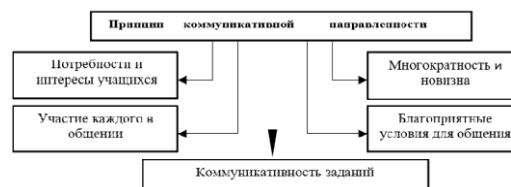


Рис. 2.1. Принцип коммуникативной направленности в обучении иностранному языку

В настоящее время наука располагает определенными

сведениями о механизмах речи, о том, как происходит понимание речи при устном общении, каким образом осуществляется «порождение» устного речевого высказывания, как и какие «механизмы» работают при выражении мысли на письме. Установлено, что для каждого вида речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) характерен свой «набор» действий и даже свое лексико-грамматическое оформление. Это позволило сформулировать принцип *дифференцированного подхода в обучении* иностранному языку. При этом дифференциация осуществляется как бы на разных уровнях обобщения; проводится четкое разграничение в обучении:

1) устной речи (аудирование, говорение) и письменной речи (чтение, письмо);

2) внутри устной речи – в обучении говорению и аудированию; внутри говорения – в обучении монологической и диалогической речи и, наконец, в каждой из указанных выше форм – обучение подготовленной и неподготовленной речи;

3) внутри чтения – в обучении чтению вслух и про себя; в обучении чтению про себя – с общим охватом содержания и чтению с полным

пониманием;

4) внутри письма – в обучении графике и орфографии; письменному изложению и сочинению.

Сущность коммуникативной компетенции учащихся предполагает отказ от прямого копирования, как чужого, так и собственного устойчивого опыта, норм, образцов; свободу от стереотипов, указаний и наставлений. Бесконечное разнообразие коммуникативных ситуаций, неадекватность педагогических задач типичным приемам педагогической деятельности объективно стимулируют учащихся к приобретению опыта в трех областях:

– в поиске и нахождении новых способов, методов обучения английскому языку;

– в педагогическом общении и коммуникативном творчестве (поиск и нахождение новых коммуникативных задач, новых средств мобилизации межличностного общения и взаимодействия между учениками; создание новых форм общения в групповой, фронтальной и индивидуальной работе с учащимися);

– в сфере собственной коммуникативной компетентности (поиск путей самореализации и самосовершенствования на основе

самоосознания собственной творческой индивидуальности, определение индивидуальных путей саморазвития).

Сопоставление теоретических и эмпирических данных исследования проблемы формирования коммуникативной компетентности в школьной практике позволило нам выделить *три уровня сформированности* коммуникативных компетенций учащихся основной школы:

Низкий уровень. Учащиеся не способны поддерживать диалог, строить собственное высказывание на иностранном языке; у них отсутствует потребность в иноязычном общении, в коммуникативной деятельности; они не стремятся совершенствовать свои коммуникативные умения в иноязычном диалоге, их словарный запас ограничен; не сформировано умение обмениваться информацией; отсутствует способность создавать иноязычную речевую ситуацию; отсутствует коммуникативная активность; имеются ролевые барьеры; ученики не умеют организовать ситуацию общения; не проявляют интереса к изучению английского языка, они случайно выбрали его изучение. Этот уровень характеризуется следующими особенностями:

ограниченные, ошибочные или отсутствующие знания о коммуникативном процессе, несформированные умения и навыки общения; отсутствие интереса и потребности в коммуникативной деятельности; отрицательная мотивация общения; неудовлетворенность и негативное отношение к коммуникативной деятельности и партнерам этой деятельности.

Средний уровень. У учащихся имеется стремление совершенствовать иноязычные коммуникативные умения, но они не обладают связной речью, словарь ограничен; отсутствует умение обмениваться информацией на иностранном языке, не всегда демонстрируется умение строить стратегию общения; ученики могут при желании организовать ситуацию общения, однако у них присутствуют языковые и ролевые барьеры: отсутствует (слабо выражен) интерес к изучению иностранного языка. Этот уровень характеризуется наличием у учащихся общих знаний о процессе общения; ученики не владеют в достаточной степени умениями и навыками общения, не имеют устойчивого интереса и потребности в коммуникативной деятельности, участвуют в общении, но не проявляют

собственной инициативы и желания, мотивация выражена недостаточно; не могут предсказать и оценить результат коммуникативной деятельности, проявляют недовольство результатом общения

Высокий уровень присущ ученикам с ярко выраженным познавательным интересом к изучению иностранного языка. Эти ученики стремятся усвоить как можно больше английской лексики, проявляют высокую активность на занятиях по английскому языку, в диспутах, решении познавательных задач. Они умеют самостоятельно планировать работу по иностранному языку, у них прослеживается постоянная потребность в иноязычном общении, коммуникативной деятельности, стремлении совершенствовать свои коммуникативные способности. Высокий уровень характеризуется сформированностью у учащихся знаний о сущности и механизмах коммуникативного процесса; они активно стремятся к общению с другими людьми, по собственной инициативе участвуют в иноязычной коммуникации; умеют предвидеть и объективно оценивать результат коммуникативной деятельности, хорошо ориентируются в ситуациях

общения; имеют твердые и осознанные знания о культуре, правила общения, эмоционально положительно воспринимают их. Ученики доброжелательны по отношению к партнерам по общению, открыты, искренни, проявляют взаимное доверие и уважение, настроены на сотрудничество. Для них характерна положительная мотивация и удовлетворенность от процесса общения, творческий подход к решению коммуникативных задач.

Выводы. Как сложное личностное образование, коммуникативная компетенция проявляется по-разному на разных возрастных этапах становления личности. Наиболее сензитивным периодом ее формирования является подростковый возраст.

Таким образом, можно констатировать, что проблема обучения иноязычному общению, несмотря на давний интерес к ней ученых и педагогов-практиков, и в настоящее время не утратила своей актуальности; многие вопросы, связанные с формированием коммуникативных компетенций учащегося в процессе изучения иностранного языка остаются открытыми или нуждаются в

дальнейшем исследовании.

Список литературы

1. АРХИПЕНКО, Ф. Игра в учебной деятельности младшего школьника. *Начальная школа*. 1989. № 1. С. 4-6.

2. БЕВЗ, В. Основные положения по проведению тренингов. Профессиональный образовательный журнал «Открытый урок : разработки, технологии, опыт». Київ: Плеяди, 2005. UR: <http://osvita.ua>.

3. БИМ, И.Л. Личностно-ориентированный поход – основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 18-21.

4. ГЕССЕН, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.

5. ГОНЧАРЕНКО, С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

6. Игровое моделирование в деятельности педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2006. 368 с.

7. КОСТЮК, Г.С. Навчально-виховний процес і

психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 109 с.

8. ПОПОВИЧ, Г.В. Вид творчества на уроке иностранного языка – ролевые игры. *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков: материалы научно-методической конференции*. Ижевск, 2000. С. 98-100.

9. РУБИНШТЕЙН, С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002. Ч. IV. 720 с. (Серия «Мастера психологии»).

10. СУХОМЛИНСЬКИЙ, В. А. Сердце отдаю детям. Київ: Радянська школа, 1988. 272 с.

11. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А.Д. Климентенко и А.А. Миролубова : Науч.-исслед. институт содержания и методов обучения. Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1981. 465 с.

EMP absolute and variable characteristics

Caracteristicile absolute și variabile în predarea limbii engleze medicale

**Viorica Cazac, doctorandă,
Universitatea de Stat de Medicină și
Farmacie „Nicolae Testemițanu”**

ORCID: 0000-0002-2449-2089

**Ludmila Armașu-Canțîr, conferențiar
universitar, doctor în filologie,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă”, Chișinău**

ORCID: 0000-0003-3494-6016

CZU: 811.111:378.147

Abstract

English for Specific Purpose appeared due to an urgent demand for an international language worldwide in the fields of Business, Trading, Medicine, Law, Tourism and since the increasing awareness of General English Curriculum does not fit the learners' specific needs, especially in higher education. Designing an ESP course is a never – ending process which requires permanent improvement and changing in the syllabus, design and ESP teaching materials used within classrooms. The aim of this study was to analyze the challenges that arise in teaching English for Medical Students by examining the ESP absolute and variable characteristics.

Some practical suggestions are also given in order to overcome these problems.

Keywords: ESP, EMP, absolute characteristics, variable characteristics, medical students, needs analysis.

Rezumat

Predarea limbii engleze în scopuri specifice a apărut datorită unei cereri stringente pe plan global de a cunoaște și a comunica într-un limbaj internațional legat de afaceri, comerț, medicină, domeniul legal-judiciar, turism, deoarece Curriculumul general de predare a limbii engleze nu satisface necesitățile specifice ale studenților, în special ale celor din învățământul superior (viitorii specialiști). Proiectarea unui curs de ESS (limba engleză pentru scopuri specifice) reprezintă un proces care necesită o continuă schimbare și eficientizare atât a curriculumului, programei analitice, conținuturilor, cât și a materialelor didactice utilizate în cadrul orelor de clasă. Scopul acestui studiu este de a face o analiză a nevoilor studenților mediciști prin evaluarea și descrierea caracteristicilor absolute și variabile în predarea limbii engleze medicale. Unele sugestii practice sunt, de asemenea, oferite în scopul soluționării acestor probleme.

Cuvinte-cheie: ESS, LEM, caracteristici absolute, caracteristici variabile, studenți mediciști, analiza nevoilor studenților.

Introduction

International labor market is becoming increasingly demanding in competent specialists provided with appropriate communication and intercultural skills necessary for social as well as professional integrity within a definite professional community [9]. Since 1960s, English for Specific Purposes (ESP) has been thoroughly discussed by many well-known pedagogues and scholars worldwide such as Tom Hutchinson, Alan Waters, Pauline C. Robinson, Tony Dudley-Evans, J. Holmes, Jo McDonough, Maggie Jo St. John and others. ESP started because of the demand for a new brave world in the English language learning (Hutchinson & Waters, 1987), when the Second World War ends and the expansion in scientific, technical and economic progress emerged [2]. English is becoming one of the major components of globalization according to Gural and Smokotin, 2014, whereas there are numerous attempts in the research community to determine its place among different linguistic variants and varieties as well as to single out its characteristic peculiarities making it the universally accepted means of worldwide communication (Seidlhofer, 2001) [6]. Besides its international character, English

has gained a significant role for particular communities and served as basic means of communication. An example of such a community is the health care professionals, where English is accepted as the international spoken and written language of medicine [2]. Thus, according to John Maher the dissemination and exchange of medical information' has steadily placed English on both international and intra-national levels. In his research studies, he also pointed out that even in non-native speaking countries English was often used to publish articles in various local journals of biomedicine. Other similar studies were observed by Benfield and Howard (2000) regarding the growth of English use in medical publications compared to German language, which had declined considerably over a period of time. A well-known researcher J. Swales mentioned in his studies the increasing usage of English in medical context within particular countries, such as Sweden (cited from Gunnarsson, 1998) and Netherlands (cited from Vanderbroucke, 1989) [2]. It is extremely important to train the next generation of medical professionals within an era of international mobility and intercultural practice exchange. English, as being considered the “lingua franca” worldwide” has been recognized an

inseparable component of many higher medical institutions curriculum, especially in developing countries, like Republic of Moldova. It is, actually, a mandatory requirement for getting a medical degree, as well as in attending a range of international publications, conferences, exchange programs, migration project etc., where English is considered the international language for communication. Thus, English for Medical Purposes, has arisen due to professionals need and yet educational strain [1]. Thus, the demand for a well-designed Health Care English curriculum is becoming extremely crucial nowadays.

Aspects and features of teaching English for Medical Purposes

The term EMP, English for Medical Purposes, refers to “teaching of English for doctors, nurses and other personnel in the medical profession” [4]. English for Medical Purposes (EMP) derived from English for Specific Purposes and is focused upon the student’s specific needs within their job-related field. Besides its specific linguistic features, EMP requires specific content-based approach, which will help professionals of this domain to communicate positively with patients, colleagues in real medical settings. Thus, the basic aim is to create

real-life authentic situations closely associated with their future professional environment. For this reason, the course objectives as well as effective teaching materials should be traced out, based on learners ‘needs analysis, which is a vital aspect of any ESP course design [2]. Hutchinson and Waters (1987) have defined ESP as an “approach” rather than a “product” [7]. They explain that the learner’s needs lie upon the foundation of any specific language teaching approach, being the rationale of learning English. Methodology and teaching materials are viewed as means of achieving some learning purposes. The paradigm shift from “How is it learnt?” towards “What is learnt?” is focused upon the content or “product “ rather than structure or language itself.

Many researchers and methodologists have discussed about the types of ESP and classified them into two main categories: English for Occupational Purposes (EOP) and EAP (Hutchinson and Waters, 1987; Robinson, 1991). Both English for Medical and Legal purposes, actually, fall into two groups: Medical English for *Academic Purpose* and Medical English for *Occupational Purposes*. English for academic level, which is different from English for medical purposes for doctors and

practitioners, teach in the first place medical students who learn terminology, which they're going to use in their future practice. Whereas, Medical English for Occupational Purposes is primarily focused on certain doctors at a hospital who are already practicing English.

In order to make distinction between these types, researchers identified their characteristics.

Stevens defines ESP by making difference between absolute and variable characteristics:

Absolute characteristics according to Stevens are as follows:

- ✓ It should be designed to meet specified needs of the learner (i.e. medical students should be able to efficiently use specialized vocabulary as well as communicate within a particular job-related setting like dentistry, pharmacy, General Medicine, nursing etc.).
- ✓ It is related in content (specific topics) to particular disciplines, occupations and activities (i.e. identifying the diagnosis, describing the disease, case history, writing a medical report, etc.).
- ✓ It is centered on the language appropriate to those activities in syntax, lexis, discourse, semantics etc. and analysis of this discourse.

A whole-to-part orientation instead of a part-to-whole approach is applied. In other words, there is a shift from basic structural units of language (out of context) towards utterances embedded in a meaningful context. Leaver and Stryker (1989) in their research claimed, “language proficiency is achieved by shifting the focus of the course from the learning of language per se to the learning of subject matter”. The priority is given to teaching the topic content rather than merely its grammatical and structural features [2].

- ✓ It should be taught in contrast with General English. However, still what are the major differences or similarities between what it should be taught for professional language and common one? The differences are not so many. ESP is important mainly for: 1) the specialized lexis; 2) motivation related to future profession; 3) goal-oriented students; 4) little linguistic justification for highly specified texts; 5) specialized, international technical terms, which lead to no crucial comprehension barrier.

Variable characteristics. ESP may be, but is not necessarily:

- ✓ restricted as to the language skills to be learned (e.g. reading, writing only);
- ✓ taught according to any pre-ordained methodology [7].

Robinson's (1991) definition of ESP is based upon two *criteria* and a number of *characteristics*:

- ✓ ESP is normally 'goal-directed';
- ✓ ESP courses develop from a needs analysis which aims to specify what exactly it is that students have to do through the medium of English.

Whereas, characteristics involve:

- ✓ ESP courses are generally characterized by a limited time period in which the objectives have to be achieved;
- ✓ ESP classes are taught to adult learners within homogenous groups in terms of their work or studies that the students are involved in

Although each of these characteristics show both validity and weaknesses, great emphasis is focused on the idea of a common-core of language and skills, as well as mirror the underlying concepts and features of the disciplines. While reflecting upon these mentioned above, Dudley-Evans and St John (1998)

modified Stevens' definition of ESP and described:

1. Absolute characteristics:

- a) ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- b) ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- c) ESP is centered on the language appropriate to these activities in syntax, lexis, discourse, semantics, analysis and genres.

2. Variable characteristics:

- a) ESP may be related or designed for specific disciplines;
- b) ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- c) ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation; it could be used for learners at secondary school level;
- d) ESP is generally designed for intermediate or advanced learners;
- e) Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners [8].

Discussions

Depending on the absolute and variable characteristics of ESP, English for Medical Purposes course should be

designed according to the following features:

- *authentic material* (highly focused on how to use real documents and task in order to be able to manage future real-world scenarios and situations, i.e. Medical documents, journals, reports, prospects, brochures, listening and viewing medical documentaries and website videos etc.);
- *purpose related orientation* (simulation of communicative tasks, i.e. patient-doctor dialogue, breaking bad news, giving advice or recommendations on health style, short talks or mini-reports on risk factors, describing the fever chart etc.);
- *self-direction* (learning is focused on self-autonomy of the student, teaching self-strategies to help him/her manage future professional situations i.e. programs exchange, international conferences etc.).

The teaching is directed towards language in context (content-based approach), rather than towards separate language structures and grammar. It is aimed at creating authentic situations that closely represent the real professional world that is students work in. The content and context based approach combines the Basic English language and medical knowledge of domain.

Conclusions

EMP teaching comprises a number of goals like language acquisition, development of communication, skills of knowledge, understanding of the specialized texts, integration of language skills into professional environment, as well as ability to become further autonomous speakers. Therefore, it is of crucial importance to identify the major characteristics of an ESP course in order to satisfy the learners' needs and create a positive attitude towards the teaching learning process.

Bibliography

1. CAZAC, V., Intercultural Approach to Teaching Medical English. În: Editura Intertext. Chișinău, 2016, ISSN1857-3711.
2. CAZAC, V., PANCIUC, L., TUMURUC, O. Designing task-based learning activities for medical students, XVI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ». Rusia, Sankt-Peterburg, 2017, ISSN: 2218-2268.
3. CAZAC, V., SIMANSCHI, M., Modern use of Communicative Teaching Approach in Medical English. VII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-

- ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ДОСТИЖЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», Russia,
Sankt-Peterburg, 2016, ISSN: 2218-
2268.
4. MAHER, J. The Development of English
as an International Language of
Medicine. *Applied Linguistics*, Volume
7, Issue 2, 1986.
5. ROBINSON, P. *ESP Today: A
Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead:
Prentice Hall, UK, 1991.
6. SMOTKIN, V., ALEKSEYENKO, A.,
PETROVA, G. The Phenomenon of
linguistic globalization: English as the
Global Lingua Franca (EGLF). *Procedia-
Social and Behavioral Sciences*, 20-22
October 2014, Vol. 154, ISSN 1877-
0428.
9. CAMPOY-CUBILLO, M.C.
Multimodal Perspectives on
English Language Teaching in
Higher Education, Available on:
[https://www.journals.elsevier.com/
system/call-for-papers/multimodal-
perspectives-on-english-language-
teaching-in-high](https://www.journals.elsevier.com/system/call-for-papers/multimodal-perspectives-on-english-language-teaching-in-high) [Accessed on
March 19, 2021].

Online Sources

7. CHOUDHARZ, J. English for Specific
Purposes: Its Definition,
Characteristics, Scope and Purpose,
Available on:
[http://www.academia.edu/8519119/Eng
lish_for_Specific_Purposes_Its_Definiti
on_Characteristics_Scope_and_Purpose](http://www.academia.edu/8519119/English_for_Specific_Purposes_Its_Definition_Characteristics_Scope_and_Purpose)
[Accessed on 20, March, 2021].
8. HALINA, Sieocka. The role of ESP
teachers, Available on:
[http://www.jezykangielski.org/therole
ofthespteacher.pdf](http://www.jezykangielski.org/theroleofthespteacher.pdf) [Accessed on 20,
March, 2021].

Principiile pedagogice ale

Liei Oxinoit

The pedagogical principles of

Lia Oxinoit

Inna Hatipova, profesor

universitar interimar,

doctor în studiul artelor,

Departamentul Pian,

Facultatea de Arte Muzicale,

Academia de Muzică, Teatru și Arte

Plastice, Chișinău

ORCID: 0000-0003-2745-7978

CZU: 78.071.4:37.013.2

Rezumat

Articolul prezintă principiile pedagogice ale celebrei profesoare de pian din Republica Moldova Lia Oxinoit, care a adus o mare contribuție la dezvoltarea educației pianistice în rândul copiilor. Experiența vastă de predare la Liceul internat Republican de Muzică „C. Porumbescu” i-a permis să-și elaboreze propriile metode originale de influență educațională și profesională asupra elevilor, având la bază principiile învățământului progresiv și educativ, conștiințiozitatea și dinamismul procesului instructiv-educativ, pregnanța și accesibilitatea materialului muzical studiat. În acest sens, sunt abordate

concertele clasei Liei Oxinoit, se reliefează semnificația lor artistică, în calitate de evenimente de importanță majoră în viața culturală a Chișinăului. Concluzia este că principiile pedagogice ale Liei Oxinoit au constituit temelia succesului muncii ei în scopul educării tinerei generații de pianiști.

Cuvinte-cheie: concertul clasei, repertoriu pedagogic, practică concertistică, repetiție, experiență scenică.

Abstract

The article reveals pedagogical principles of Lia Oxinoit, a renowned piano teacher from the Republic of Moldova who made a great contribution to the children's piano education of the country. A vast teaching experience at the “C. Porumbescu” Republican Boarding Music School in Chișinău allowed her to devise her own original methods of educational and professional influence upon students, based on the principles of progressive and educative teaching, conscientiousness and dynamic behavior of teaching-learning process, lucidity and accessibility of the musical material being studied. From this point of view, L. Oxinoit's concerts of the class are described, with an emphasis on their artistic value and importance in the cultural life of Chișinău. A conclusion is drawn that Lia Oxinoit's pedagogical principles were the foundation of her

successful work in the domain of educating new generations of pianists.

Keywords: concert of the class, pedagogical repertoire, concert practice, rehearsal, stage experience.

Cultura unei țări reprezintă pilonul de bază al identității naționale a unui popor. Fiecare personalitate remarcabilă din domeniul culturii contribuie considerabil în dezvoltarea patrimoniului național și în afirmarea țării pe arena internațională. Sfera artei muzicale din Republica Moldova s-a bucurat de o mulțime de maeștri care și-au dedicat viața și sufletul muzicii.

Distinsa profesoară Lia Oxinoit (26.06.1921-10.10.2003) a fost o personalitate din domeniul artei pianistice, atât pedagogice, cât și interpretative, care a marcat evoluția muzicii academice naționale, a cărei pasiune și dragoste față de muzică, precum și experiența vastă acumulată îi conferă o valoare impresionantă și incontestabilă.

Ținând cont de faptul că munca unui profesor presupune multă energie, rezistență, abnegație și înțelepciune, menționăm că nu oricine este în stare să înfrunte eventualele dificultăți, de aceea doar anumite persoane reușesc pe deplin să-și asume și să realizeze un destin nobil. Lia Oxinoit însă se numără printre

personalitățile eminente care și-au urmat vocația în domeniul pedagogic și asemenea unei torțe arzânde lumina calea elevilor spre cunoaștere. Întotdeauna a manifestat dragoste, tenacitate și dăruire de sine. Datorită valorilor și înaltului profesionalism de care da dovadă, personalitatea Liei Oxinoit este purtată cu multă admirație în memoria și sufletele discipolilor săi, care zilnic răscolesc prin amintiri și aplică sfaturile și îndrumările profesoarei lor în activitatea pe care o desfășoară.

Viața autoarei articolului respectiv a fost marcată de personalitatea Liei Oxinoit începând cu clasa a VI-a și până la absolvirea Școlii-internat Medii Speciale de Muzică „E. Coca” din Chișinău (actualmente, Liceul-internat Republican de Muzică „C. Porumbescu”), în anul 1985. În această instituție, Lia Oxinoit a îndeplinit funcția de șef al Secției Pian în perioada 1989-2001, îndrumând, de asemenea, activitatea colegilor ei mai tineri, care încă nu aveau experiență în domeniul didacticii muzicii.

Primii pași în lumea nemărginită a muzicii i-a făcut sub egida mamei sale, pianista Anna Oxinoit (1898-1977), începătorul dinastiei muzicienilor Oxinoit. Anna Oxinoit era cunoscută în Republica Moldova ca fiind un minunat muzician și un profesor de excepție. Profesorii de pian

ai Liei Oxinoit au fost Lidia Volskaia (Chișinău) și Aurelia Cionca-Pipo (București). În anii 1944-1949 L. Oxinoit și-a făcut studiile superioare la Conservatorul de Stat din Chișinău, în clasa profesorului Alexandru Sokovnin, șef al Departamentului Pian, fiind prima lui absolventă. Astfel, atât Lidia Volskaia, cât și Alexandru Sokovnin au absolvit Conservatorul din Sankt-Petersburg, Lia Oxinoit beneficiind de o educație excepțională, în conformitate cu cele mai înalte standarde interpretative, apropiată de școala pianistică rusă, mai exact, de cea din Sankt-Petersburg. În esență, profesorii reprezintă izvoarele care au dat naștere așa-numitei „școli de pian” a Liei Oxinoit, întrucât tot ceea ce participă la formarea tradițiilor interpretative și a conceptelor pedagogice are rădăcini adânci încă în copilărie. În afară de aceasta, firea Liei Oxinoit și propriile ei viziuni, bineînțeles, au fuzionat cu experiența acumulată de la profesori pe parcursul anilor de studii, întemeind, în rezultat, propriul „templu al didacticii pianului”.

După absolvirea studiilor superioare, Lia Oxinoit începe să lucreze în calitate de maestru de concert la Catedra Canto Academic a Conservatorului de Stat din Chișinău. Colaborarea cu viitorii cântăreți de operă, necesitatea de a descifra creații într-o durată restrânsă de timp și de a

cunoaște un repertoriu amplu, ce includea și lucrări de proporții, i-a oferit posibilitatea de a se familiariza și mai mult cu această branșă a artei vocale interpretative, ceea ce, desigur, a contribuit la perfecționarea abilității de lectură la prima vedere datorită experienței acumulate, dar și la pătrunderea în specificul interpretării vocale, care are tangențe cu emiterea sunetului la pian, astfel încât pianistul deseori tinde să imite sunarea vocii umane. În paralel cu activitatea de maestru de concert, L. Oxinoit a început activitatea pedagogică în calitate de profesoară de pian, după care, în anul 1960, a decis să se dedice în totalitate carierei de profesor de pian anume la Școala-internat Medie Specială de Muzică „E. Coca”.

Ca profesor, Lia Oxinoit a reușit să educe o pleiadă de pianiști care continuă să promoveze și să valorifice conceptele profesoarei lor în activitatea pedagogică și în măiestria corepetiției pe care o desfășoară, la rândul lor, în diferite instituții cu profil muzical, precum sunt Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice – Raisa Bârliba, Margareta Lucațcaia, Larisa Sadovniceaia, Iulia Rivilis; Liceul-internat Republican de Muzică „C. Porumbescu” – Angela Beleaeva, Aurelia Buftac-Simion, Larisa Jar (Drozdinscaia), Natalia Ostașco. Mulți

dintre elevii Liei Oxinoit s-au stabilit și activează peste hotarele țării: Angela Neaga, Larisa Sadovniceaia, Larisa Soboleva, Maria Sumareva (SUA); Alexei Gulenco (Canada); Victoria Spinei (România); Tatiana Știuca, Elena Macagon (Franța); surorile Irina și Svetlana Ianceva (Bulgaria); Irina Bivol (Germania) etc. Faptul că o bună parte dintre oamenii de vază din domeniul artistic al țării, interpreți, compozitori și profesori încredințau educația muzicală a copiilor lor anume Liei Oxinoit vorbește despre notorietatea acumulată de-a lungul timpului și înaltul profesionalism de care da dovadă în cariera sa. Printre aceștia se numără Albina Buzilă, Ludmila Ferroni, Angela Neaga, Irina Stolear, Iulia Rivilis, Viola Josan, Stela Zac și alții. Devenind șefa Secției Pian a Liceului-internat Republican de Muzică „C. Porumbescu”, în anii '90 ai secolului trecut, Lia Oxinoit a muncit pentru descoperirea tinerilor talentați din țara noastră și ascensiunea lor în plan profesional, conferind muzicii pentru pian o importanță deosebită în cultura națională, necunoscută până atunci. Tinerii pianiști captau atenția ascultătorilor, făceau să le vibreze corzile sufletului, impresionându-i în același timp prin sensibilitate, pasiune, sinceritate și libertate în exprimarea emoțiilor și stărilor compozitorului. Deseori, unii dintre ultimii

discipoli ai L. Oxinoit, printre care Elena Macagon, Irina Bivol, Stanislav Jar, Maria Sumareva, Larisa Soboleva, evoluau pe scenele mari din țară, dar și la diverse concursuri naționale și internaționale, unde de cele mai multe ori deveneau laureați. Lia Oxinoit a fost nu doar o profesoară pentru tinerii pianiști, ci și un etalon al profesionalismului, culturii și moralității pentru mulți dintre profesorii din instituțiile cu profil muzical. Aceștia tind să urmeze principiile sale pedagogice, devenind, la rândul lor, exemplu pentru elevii pe care îi educă.

Este de admirat faptul că Lia Oxinoit niciodată nu își alegea viitorii elevi. Ea se ocupa cu fiecare copil care ardea de dorință și curiozitate pentru descoperirea tainelor muzicii, indiferent de aptitudinile și perspectiva prognozată. Fiind o persoană sensibilă și empatică, Lia Oxinoit avea impresionanta capacitate de a „simți” copilul, de a percepe starea lui de moment. Acest lucru conferea mai multă încredere, sinceritate și comprehensiune relației profesor-elev. La orele de specialitate, elevii, într-adevăr, veneau cu plăcere și entuziasm.

Educația muzicală interpretativă profesionistă decurge mult mai eficient și poate prognoza rezultate frumoase, de regulă, atunci când are drept punct de pornire o vârstă cât mai fragedă. Din acest

motiv, Lia Oxinoit prefera să lucreze cu copiii mici din clasele primare, chiar și cu cei de vârstă școlară mică; în felul acesta, punea o temelie durabilă și indispensabilă productivității din următorii ani de studiu. Primii pași în lumea muzicii erau orientați spre emiterea calitativă a sunetului, asimilarea tuturor modalităților de a intra în contact cu claviatura pianului (legato, staccato ș.a.) și, nu în ultimul rând, spre deprinderea de poziționare corectă a mâinilor, evitând tensiunea la nivelul întregului corp. Viziunea pedagogică a L. Oxinoit asupra lucrului cu începătorii corespunde principiilor L. Pancovschi: „Sarcina principală a etapei inițiale de învățare constă în următoarele: 1. Obținerea unei libertăți depline a aparatului pianistic; 2. Deprinderea de a obține un sunet calitativ pe un sprijin bun; 3. Formarea unei poziții firești la fiecare deget individual, cu sprijinul pe vârful degetelor și cu un poneu elastic, care trebuie să fie aidoma unei „spirale strânse” [2, p. 4]. Profesoara dobânda cu iscusință ceea ce își propunea. Mai mult decât atât, micuții pianiști evoluau în scenă chiar și cu orchestra. Lia Oxinoit prefera să includă în programul lor concertele lui Georg Friedrich Haendel și ale lui Alec Rowley. Aspectele pedagogice ce țin de educația muzicală incipientă au fost cel mai des abordate de Lia Oxinoit în cadrul

cursurilor de măiestrie, susținute pentru profesorii liceelor și școlilor de muzică din întreaga republică. Seriozitatea pe care o probează profesoara față de orele cu cei mai mici copilași îi determina, la rândul lor, pe aceștia din urmă să-și manifeste responsabilitatea și stăruința. În acest mod, Lia Oxinoit reușea să altoiască cele mai importante calități pentru un viitor muzician: atitudinea serioasă și conștiincioasă față de sarcinile pentru lucrul independent și curiozitatea de a pătrunde în abisurile conținutului unei lucrări muzicale. Lia Oxinoit, de asemenea, urmărea conceptele lui Alfred Cortot cu referire la comportamentul profesorului în primii ani de studiu: „A încuraja și nu a dezamăgi. A nu permite nicicând interpretarea muzicii obscene. A cultiva dragostea mai mult pentru muzică decât pentru pian” [4, p. 227].

O atenție deosebită se acorda alegerii creațiilor din programele elevilor, astfel încât Lia Oxinoit ținea cont de numeroșii factori ce influențează evoluția abilităților tehnice și artistice, urmărind dezvoltarea armonioasă a copiilor săi. Materialul didactic de bază al Liei Oxinoit îl constituiau lucrările remarcabile din moștenirea componistică universală; niciodată nu dădea greș în privința selectării creațiilor, nu-și permitea să propună piese „întâmplătoare” sau

„secundare”, dar în același timp reușea să descopere și să pună în lumină creațiile originale și deosebit de interesante ale unor compozitori contemporani mai puțin cunoscuți la noi. Lia Oxinoit avea o mare atracție pentru cercetarea și dezvăluirea conținutului unor lucrări necunoscute, creând, cu mare iscusință și ingeniozitate, adevărate „tablouri” muzicale. Din repertoriul elevilor Liei Oxinoit niciodată nu lipseau creațiile compozitorilor Frederic Chopin, Robert Schumann, Ferenc Liszt, Serghei Rahmaninov și Aleksandr Scriabin, însă manifesta un interes redus față de compozițiile lui Johannes Brahms, mai exact, acestea nu făceau parte din programele elevilor, cel mai probabil, din motiv că profunzimea conținutului lor și complexitatea limbajului muzical erau încă prea complicate pentru vârsta lor. În pofida vastei sale experiențe profesionale, ce îi oferea posibilitate să aplice aceleași sarcini și metode în studierea unei creații muzicale deja interpretate de promoțiile anterioare, Lia Oxinoit găsea ceva nou pentru elevul care o interpreta la moment, dând astfel un alt suflu lucrării respective. Aprecierea formei era una dintre cerințele obligatorii în procesul descifrării oricărei creații muzicale. Aceasta asigură pătrunderea în structura lucrării, comprehensiunea conținutului acesteia din

punctul de vedere al organizării materialului muzical și, evident, înlesnește memorizarea textului. Modul în care suna fiecare „celulă” din corpul lucrării depindea de gradarea bine gândită a nuanțelor dinamice, astfel încât întreaga compoziție să parcurgă o cale logică a dezvoltării dramatice, culminând în punctul de maximă încordare.

Lia Oxinoit acorda o atenție deosebită pedalizării. De multe ori, îi plăcea să-l citeze pe Anton Rubinstein, care spunea: „Pedala este sufletul pianului” [3, p. 6], ceea ce denotă rolul primordial pe care o are în interpretare, datorită faptului că însuflețește instrumentul. Lia Oxinoit analiza minuțios fiecare moment neclar și menționa în note apăsarea și ridicarea exactă a pedalei. Pentru a stabili concordanța mișcărilor piciorului cu planul omofono-armonic al lucrării, uneori Lia Oxinoit elabora un algoritm al pedalizării. Ea lucra foarte meticulos cu elevii asupra emiterii fiecărei fraze muzicale, îndemnându-i să se asculte cu atenție și să evite suprapunerile armonice inadmisibile. De obicei, propunea câteva modalități de aplicare a pedalei, pentru ca în cele din urmă să fie aleasă cea mai potrivită.

În procesul de lucru asupra compozițiilor muzicale, Lia Oxinoit venea frecvent cu exemple de interpretare ale pianiștilor cu renume mondial, punând la dispoziția

fiecărui elev fonoteca ei impunătoare. Înregistrările audio ale marilor maeștri ai artei pianistice le ofereau elevilor o puternică încărcătură spirituală și îi motivau să atingă noi altitudini în arta interpretativă. Altfel spus, aceste audieri erau un mijloc eficient de extindere a viziunilor și a repertoriului muzical cunoscut de elevi, ce facilitau dezvoltarea acuității percepției sunetelor. Pe lângă aceasta, Lia Oxinoit era proprietara unei biblioteci foarte mari, atât de cărți, cât și de note. În afară de toate aspectele ce țin nemijlocit de interpretare, ea avea grijă de cultura generală a discipolilor săi. Le recomanda cărți atât de specialitate, cât și de beletristică, împrumutându-le pentru o anumită perioadă de timp. Coeficientul de inteligență și unghiul de percepție a lumii se reflectă direct în interpretare, de aceea profesoara își educa elevii și prin lectură. Totdeauna a fost o persoană plină de viață, a cărui chip radia de bunătate, demnitate și noblețe spirituală. Atunci când elevul era bine pregătit pentru lecție, având la dispoziție mult material muzical, Lia Oxinoit, într-adevăr, se detașa de lumea reală și de noțiunea de „timp”, transferându-se în universul muzicii. Așadar, o lecție putea dura câteva ore. Timpul liber de care dispunea, de asemenea, îl consacra elevilor. Pentru Lia Oxinoit nu existau zile libere sau vacanțe,

atâta timp cât cineva dintre elevi avea nevoie de ajutorul și sfaturile ei. Zilele pe care ilustra profesoară le petrecea alături de discipolii săi în clasa de pian erau sărbători. Descoperirea și valorificarea individualității elevului era scopul prioritar al Liei Oxinoit în educarea viitorilor muzicieni, deoarece anume trăsăturile care-l deosebesc de semeni sunt ușor observabile și memorabile. Procesul de studiu era centrat pe formarea și dezvoltarea personalității artistice a elevului, prin acumularea experienței și măiestriei interpretative. Reliefarea calităților specifice elevului era considerată de către Lia Oxinoit una dintre cheile succesului.

Deseori, după audierea întregului program, Lia Oxinoit finaliza lecția cu oferirea câtorva indicații privind interpretarea lucrărilor, după care urmau cuvintele: „Acum e rândul tău să meditezi!”. Această exclamație servea drept imbold spre lucrul independent, stimulând și concentrând capacitățile proprii în realizarea scopului. Gândirea analitică profundă era, în opinia Liei Oxinoit, elementul indispensabil al actului de creație. Gândirea se bazează pe faptul concret, mai exact pe afectivitatea față de acesta. „Concretul” reprezintă, în esență, viața propriu-zisă, dar, în același timp, și viața artistică. Oamenii care izbutesc să transforme textul unei lucrări

muzicale într-un concept, să transmită un mesaj înaintează mereu pe treptele profesionalismului. Lia Oxinoit dezvăluia individualitatea copilului prin identificarea subtilităților imperceptibile din sufletul acestuia, oferindu-i astfel posibilitatea de exprimare a tuturor stărilor sale lăuntrice prin sunetele muzicale. Probabil, revelarea și punerea în valoare a calităților elevului de către profesor îl ajutau pe acesta să se autocunoască și, mai mult decât atât, să se descătușeze din punct de vedere emoțional, atât în scenă, cât și în viața cotidiană. Astfel, în căutarea individualității, Lia Oxinoit contribuia și la dezvoltarea psihoemoțională a personalității fiecărui elev.

Scena este singurul loc care îi oferă artistului oportunitatea de a prezenta rezultatul muncii sale de lungă durată. Doar în prezența publicului este posibilă creația propriu-zisă și schimbul reciproc de energie dintre muzician și ascultător. Spre deosebire de concursuri și examene, concertul este o formă deosebită de evoluare în public, mult mai plăcută datorită lipsei factorilor ce influențează, de regulă, atitudinea și starea interpretului. Tocmai din acest motiv, organizarea concertelor de clasă a devenit o tradiție pe care Lia Oxinoit a păstrat-o cu sfințenie, fiind conștientă de efectul benefic pe care îl au acestea în procesul educativ al

tinerilor muzicieni. În cadrul acestor concerte, fiecare copil are șansa de a cânta în fața publicului larg, alături de toți colegii săi, și de a prezenta în interpretarea sa tot ceea ce a acumulat anterior la orele de specialitate.

Pianistul Gabriel Amiraș relatează despre rolul artistului în scenă: „Am ajuns la etapa finală, interpretarea pe scenă, unde, ca rezultat al tuturor analizelor și pregătirii, interpretul se metamorfozează din „traducător” în „transmițător” – trebuind să fie în stare să radieze către public mesajul lucrării prin toată ființa lui, folosind totalitatea calităților sale innăscute și dobândite” [1, p. 91].

De fiecare dată, ascultătorii calificau concertele ca fiind „emoționante” și „pline de inspirație”, deoarece în scenă, fiecare elev, de la mic la mare, își exterioriza emoțiile din perspectiva creativității și personalității sale unice. Un puternic flux emoțional era direcționat spre public. Sunetele ce umpleau sala găseau rezonanță în sufletul fiecărui ascultător, care, datorită muzicii, aflau răspuns la multiplele întrebări existențiale, soluții pentru problemele majore, poate chiar intime, alinându-și în acest mod durerile și suferințele.

Fiecare concert era un mare eveniment atât pentru Lia Oxinoit, cât și pentru discipolii ei. Programul concertului era discutat și

planificat cu mult timp înainte. Chiar dacă concertele erau susținute, de regulă, în luna martie, copiii încă în vacanța de vară împrumutau notele lucrărilor selectate și începeau să le învețe cu mult interes, pentru a reuși să dobândească libertatea și maturitatea interpretării, atât de necesare evoluării în cadrul unui concert. Repertoriul, de obicei, avea o tematică specială și era menit să transmită ideile profunde impregnate de compozitori în conținutul lucrărilor muzicale. Publicul, în calitate de receptor al mesajului, deseori era captivat de cele patru balade, patru scherzouri sau 24 de preludii ale lui Frederic Chopin. Nu lipseau din programele concertelor creațiile de virtuozitate ale lui Robert Schumann, Ferenc Liszt și Serghei Rahmaninov. Lia Oxinoit permitea includerea lucrărilor acestor compozitori în repertoriul elevilor mai mari. Lumea ciclurilor pentru copii, precum „Cântece fără cuvinte” de Felix Mendelssohn-Bartholdy, „Album pentru copii” de Piotr Ilici Ceaikovski, „Colțul copiilor” de Claude Debussy, era destinată picilor. Aceste concerte aveau și conotație didactică, astfel încât le ofereau elevilor lecții de demnitate profesională și comportament scenic, îi familiarizau cu diversitatea și volumul repertoriului pianistic. Complexitatea acestor evenimente denotă influența majoră pe

care o au în dezvoltarea tinerilor pianiști, făcându-i să descopere farmecul muzicii și destinul muzicianului.

Așadar, una dintre cele mai eficiente modalități de a dinamiza procesul de învățare la specialitate era, în opinia Liei Oxinoit, desfășurarea anuală a concertelor de clasă în care evoluau toți elevii ei, de la cei care erau abia la început de cale până la cei deja inițiați în lumea muzicii – absolvenții liceului. Concertele de clasă au devenit evenimente de mare însemnătate atât în viața Liceului-internat Republican de Muzică „C. Porumbescu”, cât și în viața culturală a țării.

La baza principiilor pedagogice ale Liei Oxinoit era creativitatea abordării procesului instructiv-educativ, întrunind atât realizările artei pianistice interpretative naționale, cât și universale, precum și propriile observații și concluzii acumulate din vasta experiență pedagogică. Programele elevilor Liei Oxinoit se deosebeau prin diversitatea genurilor și formelor, amploarea stilistică, întotdeauna corespundeau tuturor cerințelor planurilor didactice și programelor de specialitate. În cadrul acestora, un loc aparte îl ocupau lucrările compozitorilor romantici.

Lia Oxinoit a reușit să le ofere tinerelor talente din clasa ei un sol fertil, un mediu propice și o atmosferă optimă pentru

creșterea și dezvoltarea profesională, în scopul atingerii apogeului artei interpretative. Până astăzi, numele Liei Oxinoit dăinuie prin lume datorită absolvenților clasei sale, care, la rândul lor, transmit elevilor testamentul spiritual lăsat de distinsa profesoară și descoperă cu recunoștință de unde își iau începutul propriile concepte profesionale. Lia Oxinoit a avut o mare contribuție în formarea și consolidarea artei pianistice naționale, precum și în prosperarea vieții culturale a republicii.

Bibliografie

1. CONSTANTINESCU, G. De vorbă cu pianistul și profesorul Gabriel Amiraș: rolul interpretului în descifrarea, înțelegerea și tălmăcirea textului muzical. București: Editura Muzicală, 2016.
2. PANCOVSCHI, L. ABCD-ul muzical pentru micii pianiști. Crestomație pentru începători. Chișinău: Pontos, 2014.
3. ГОЛУБОВСКАЯ, Н. Искусство педализации. Москва: Музыка, 1974.
4. КОРТО, А. О фортепианном искусстве. Москва: Музыка, 1965.