Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Facultatea de Limbi și Literaturi Străine
Catedra Filologie Romanică și Germanică

CONFERINȚA ȘTIINȚIFICĂ NAȚIONALĂ
CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ

ABORDAREA PREDĂRII INTEGRATE A CONȚINUTURILOR LINGVISTICE ȘI NONLINGVISTICE ÎN FORMAREA PROFESORILOR

APPROACHING THE INTEGRATED TEACHING OF LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC CONTENT IN TEACHER EDUCATION

26 noiembrie 2024

Chișinău. 2025

Materialele Conferinței au fost aprobate la:
Ședința Senatului Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”
din 29.05.2025, proces-verbal nr.12

Recenzenți :

Ludmila Braniște, dr., conf. univ., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Carolina Dodu-Savca, dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII
DIN REPUBLICA MOLDOVA

„Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor”, conferință științifică națională (2024 ; Chișinău). Abordarea predării integrate a conținuturilor lingvistice și nonlingvistice în formarea profesorilor = Approaching the integrated teaching of linguistic and non-linguistic content un teacher education: Conferința științifică națională cu participare internațională, 26 noiembrie 2024, [Chișinău] / comitetul științific: Angela Solcan [et al.]./ comitetul organizatoric: Anastasia Sava [et al.]. – Chișinău: [S. n.], 2025 (CEP UPSC). – 270 p. : fig., fot. color, tab.

Antetit.: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Catedra Filologie Romanică și Germanică. – Texte: lb. rom., engl., fr., etc. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – [100] ex.

ISBN 978-9975-48-261-5.
37.016:80/82(082)=00
A 12

Tipar executat la Centrul Editorial Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat
„Ion Creangă” din Chișinău, 1, MD-2069

COMITETUL ORGANIZATORIC

Coordonator - Anastasia SAVA, şef catedră Filologie Romanică şi Germanică

Angela SOLCAN, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău, decan Facultatea Limbi şi Literaturi Străine

Carolina DODU-SAVCA, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Ludmila BRANIŞTE, dr., conf. univ., Universitatea „Alexandru Ioan Cuza", Iaşi, România

Ivana IVANIĆ, dr., conf. univ., Facultatea de Filosofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia

Natalia AVORNICESĂ, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Tatiana LAŞCU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Ana BULAT-GUZUN, dr., lector univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Ala LIPCEANU, dr., conf. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Natalia CELPAN-PATIC, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Veronica BOLDUMA, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Diana DONOAGĂ, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Angela COPACINSCHI, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Maria GUZUN, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Lilia LUPAŞCU, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

Vera ZDRAGUŞ, asist. univ., UPS „Ion Creangă" din Chişinău

COMITETUL ȘTIINȚIFIC:

Angela SOLCAN	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Decanul Facultății Limbi și Literaturi Străine**
Constatntin CUCOȘ	**profesor universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași**
Carolina DODU-SAVCA	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Ludmila BRANIȘTE	**conferențiar universitar, doctor, Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, România**
Ivana IVANIĆ	**conferențiar universitar, doctor, Facultatea de Filosofie, Universitatea din Novi Sad, Serbia**
Monica VLAD	**profesor universitar, doctor, Universitatea „Ovidius” din Constanța, România**
Serge BELLINI	**conferențiar universitar, doctor, Paris Sorbonne-Nouvelle, Franța**
Jean-Claude MILLION	**profesor, doctor, Universitatea din Strasbourg, Franța**
Josef SALLANZ	**lector universitar, doctor, Universitatea „Humboldt” din Berlin, Germania**
Lorella FRANCARLI	**lector universitar, Universitatea din Trieste, Italia**
Natalia AVORNICESĂ	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Uliana CULEA	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Svetlana DERMENJI	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Iuliana TIOSA	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Victor CHISELIOV	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Oxana GOLUBOVSCHI	**conferențiar universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Radu MELNICIUC	**lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**
Ana BULAT-GUZUN	**lector universitar, doctor, UPS „Ion Creangă” din Chișinău**

CUPRINS

SOLCAN Angela, SAVA Anastasia
L'INVESTIGATION EN CLASSE DE LANGUE – OUTIL DE DEVELOPPEMENT DU DISCOURS 9

AVORNICESĂ Natalia
LA LITTÉRATURE COMME OUTIL D'INTÉGRATION DES CONTENUS LINGUISTIQUES ET NON LINGUISTIQUES 16

GOLUBOVSCHI Oxana
INTERACTIVE TECHNIQUES FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN MULTICULTURAL EDUCATION CONTEXT 22

BULAT-GUZUN Ana
ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DU FLE INTÉGRÉES DANS LE MANUEL NUMÉRIQUE 28

BOLDUMA Veronica
ROLUL CULTURII ITALIENE ÎN DIDACTICA LIMBII: ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ 40

CELPAN-PATIC Natalia
ÉTUDE CONTRASTIVE DES STRUCTURES FIGURATIVES AVEC LES VERBES DE MOUVEMENT 46

CUCOȘ Constantin
INTEGRALITATE, INTERDISCIPLINARITATE ȘI INTERCULTURALITATE ÎN PREDAREA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE : CÂTEVA PRINCIPII GENERALE 55

CULEA Uliana
L'EDUCAZIONE INTEGRATA: UNA NECESSITÀ NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI PER IL XXI SECOLO 63

DERMENJI Svetlana, NEAGA Liliana
METODA CLIL ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ACTUALE 71

DODU-SAVCA Carolina
CONCEPTUALIZAREA DEZVOLTĂRII SUPORTURILOR CURRICULARE CLIL ÎN EDUCAȚIA MULTILINGVĂ ȘI PLURICULTURALĂ (ENGLEZĂ, FRANCEZĂ ȘI ROMÂNĂ) 77

PASCARU Daniela
THE IMPACT OF MONITORING INDIVIDUAL WORK ON STUDENT AUTONOMY AND PERFORMANCE 90

LAȘCU Tatiana
STRATEGIES FOR RAISING CULTURAL AWARENESS IN ENGLISH LEARNING SETTINGS 96

BUREA Svetlana
THE DIDACTICS OF THE MODERN LITERARY TEXT – APPROACHES AND STRATEGIES FOR CONTEMPORARY EDUCATION....102

BURDUJAN Radu**ROLUL ȘI IMPACTUL PLATFORMELOR DIGITALE ÎN TRANSFORMAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE 110**

DONOAGĂ Diana, MULLION Jean-Claude
CRÉER POUR APPRENDRE : L'IMPACT DE LA CRÉATION D'ENTREPRISE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES ÉLÈVES 117

TIOSA Iuliana
DIE KRITERIEN DER LESETEXTAUSWAHL 125

YAVUZ Tatiana
THE IMPORTANCE AND FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN SCHOOL 130

PORUBIN Lilia
LANGUAGE VARIATION BETWEEN WOMEN AND MEN IN ENGLISH AND ROMANIAN 135

BIVOL Ninela
ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÈRE DE L' INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: OUTILS, PERSPECTIVES ET LIMITES....142

JUDEȚ Bogdan-Adrian
DISCURSUL REPETAT CA METODĂ INTEGRATIVĂ ÎN DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DIDACTICE....148

CHISELIOV Victor
ZUR FRAGE DER INTEGRATION LEXIKALISCHER IDIOME IN DAS KONSTRUKTIONSGRAMMATISCHE KONZEPT 155

BÎTCĂ Ana
L'EXPRESSION ORALE ET SES DIFFICULTES DANS LA CLASSE DE FLE....161

CIOBOTARU Ana-Maria, ANDRONACHE Ion
IMPORTANȚA UTILIZĂRII RESURSELOR DIGITALE ÎN PREDAREA INTEGRATĂ A GEOGRAFIEI 167

COMORAȘU Aura
PREDAREA VERBULUI CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE INOVATIVE.....172

COPACINSCHI Angela
CONVERSIA ADVERBELOR ȘI ADJECTIVELOR FORMATE DE LA GERUNZII.....177

CUTCOVSCHI Ludmila

KOMMUNIKATION EIN WICHTIGER BESTANDTEIL DER BILDUNG 184

KONONOVA Tatiana
THE PHENOMENON OF GERMAN WORD FORMATION FROM A LINGUODIDACTICAL PERSPECTIVE 191

MARDARI Alina, NAZARU Cristina
HELPING HIGHER-LEVEL LEARNERS USE CONDITIONAL SENTENCES TO TALK ABOUT HYPOTHETICAL SITUATIONS IN THE PAST 198

MOGÎLDEA Nina
ABORDAREA PREDĂRII INTEGRATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ FRANCEZĂ.....205

PANAINTE Doinița
ABORDARE PERSONALIZATĂ A DEMERSULUI DIDACTIC: ACTIVITĂȚI INTEGRATE ȘI ADAPTATE PENTRU PREDAREA LIMBII ȘI

LITERATURII ROMÂNE.....211

ȘCHIOPU Lucia
DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CITIRE, SCRIERE, ASCULTARE

ȘI VORBIRE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN VALORIFICAREA DOMENIULUI METACOGNITIV ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE.....217

ȚÎMBALIUC Elena

СТРАТЕГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ 222

ARTEMCIUC Daniela
INNOVATIVE APPROACHES TO CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING) FOR ENHANCED TEACHING OUTCOMES 232

ȚURCAN Tatiana
UTILIZAREA MIJLOACELOR MEDIA PENTRU DEZVOLTAREA COMPONENTEI SOCIO-CULTURALE A COMPETENȚEI COMUNICATIVE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE 245

ZINGAN Olga
ACTIVE LEARNING OF DOMAIN-SPECIFIC CONTENT IN A FOREIGN LANGUAGE EMPLOYING VISUAL REPRESENTATIONS.....254

SALLANZ Josef
MEMORY LITERATURE IN GERMAN LESSONS AT THE UNIVERSITY CASE STUDY: GERMANS OF BASARABIA.....259

FRANCARLI Lorella
L'ISTRUZIONE MULTICULTURALE E I VALORI CHE LA CARATTERIZZANO 266

L'INVESTIGATION EN CLASSE DE LANGUE – OUTIL DE DEVELOPPEMENT DU DISCOURS

INVESTIGATION IN THE LANGUAGE CLASSROOM – A TOOL FOR DISCOURSE DEVELOPMENT

INVESTIGAȚIA ÎN CLASA DE LIMBI STRĂINE – UN INSTRUMENT PENTRU DEZVOLTAREA DISCURSULUI

Angela SOLCAN, dr., conf. univ.
"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău
Angela SOLCAN, dr., conf. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
ORCID: 0000-0002-7906-145X
solcan.angela@upsc.md

Anastasia SAVA, drd., asist.univ.
"Ion Creangă" State Pedagogical University of Chișinău
Anastasia SAVA, drd., asist.univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
ORCID: 0000-0002-0471-8648
sava.anastasia@upsc.md

CZU: 378.016:811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p9-15

Abstract

These subject highlights the significant potential of investigative activities to transform foreign language learning into a more active, relevant, and effective process for developing learners' communication skills. By engaging in investigations, learners not only learn the language but also use it authentically to explore the world around them and to express their own ideas and perspectives. Investigation is therefore not simply a teaching method, but a pedagogical approach that transforms the dynamics of the language classroom, placing the learner at the heart of their own learning process and preparing them to become effective communicators and engaged citizens.

Keyword: discursive strategies, critical thinking, discourse development, learning autonomy, text analysis, foreign language didactics, active learning

Rezumat

Acest subiect subliniază potențialul semnificativ al activităților de investigare de a transforma învățarea limbilor străine într-un proces mai activ, relevant și eficient pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale cursanților. Prin implicarea în investigații, cursanții nu doar învață limba, ci o și folosesc în mod autentic pentru a explora lumea din jurul lor și pentru a-și exprima propriile idei și perspective. Investigația nu este, așadar, doar o metodă de predare, ci o abordare pedagogică ce transformă dinamica clasei de limbi străine, plasând cursantul în centrul propriului său proces de învățare și pregătindu-l să devină un comunicator eficient și un cetățean implicat.

Cuvinte-cheie: strategii discursive, gândire critică, dezvoltarea discursului, autonomie a învățării, analiza textelor, didactica limbii străine, învățare activă

L'investigation repose sur la reconnaissance du rôle actif des apprenants dans le développement de leurs propres idées et leur compréhension. Les travaux de Piaget et les arguments de Dewey, entre autres au début du 20e siècle, ont mis en lumière cette importance. Le terme «investigation» est employé tant dans le domaine de l'enseignement que dans le langage courant pour désigner la recherche d'explications ou d'informations par le biais de questionnements. Il est parfois considéré comme synonyme de recherche, d'enquête ou de «quête de la vérité». Dans un contexte pédagogique, l'investigation peut être intégrée à diverses disciplines telles que l'histoire, la géographie, les arts, mais aussi les sciences, les mathématiques, la technologie et l'ingénierie. Elle se caractérise par un processus où, face à des questions, des preuves sont recueillies et différentes explications possibles sont envisagées. Chaque domaine peut ainsi favoriser l'émergence de connaissances et de compréhensions spécifiques. Ce qui distingue l'investigation scientifique des autres formes d'investigation est son objectif : parvenir à la connaissance et à la compréhension du monde naturel et artificiel. Pour ce faire, elle s'appuie sur une interaction directe avec ce monde, ainsi que sur la collecte des données qui servent pour l'explication de phénomènes ou d'événements» [8, p. 15].

Dans le contexte de la classe de langue, l'investigation se réfère, plutôt, à l'implication active des apprenants dans l'exploration d'un sujet, la formulation de questions, la collecte d'informations, leur analyse et la présentation de conclusions. Elle peut prendre diverses formes, telles que :

- **Mini-projets de recherche :** Les apprenants enquêtent sur un aspect culturel, linguistique ou social lié à la langue cible.
- **Résolution de problèmes :** Les apprenants sont confrontés à une situation ou à un problème qu'ils doivent analyser et pour lequel ils doivent proposer des solutions.
- **Études de cas :** Les apprenants explorent un événement, une personne ou une situation spécifique dans le contexte de la langue cible.
- **Entretiens et sondages :** Les apprenants recueillent des informations auprès de locuteurs natifs ou de diverses sources.
- **Analyse de textes ou de supports audio-visuels :** Les apprenants explorent en profondeur un certain type de contenu.

L'intégration de l'investigation dans la classe de langue peut contribuer de manière significative au développement du discours des apprenants de plusieurs façons :

- Elle offre un contexte pertinent et motivant pour la communication : Les apprenants sont plus motivés à communiquer lorsqu'ils ont un but clair et un sujet qui les intéresse. L'investigation d'un sujet leur offre ce contexte.
- Elle stimule le besoin d'utiliser la langue de manière authentique : Pour collecter des informations, analyser les données et présenter les conclusions, les apprenants doivent utiliser la langue cible de manière active et variée (questions, explications, arguments, descriptions).

- Elle développe le vocabulaire et les structures grammaticales : Au cours de l'investigation, les apprenants rencontrent et doivent utiliser un vocabulaire spécifique lié à leur sujet. Ils sont également exposés à diverses structures grammaticales dans les supports étudiés et dans leurs interactions.
- Elle améliore la fluidité et la cohérence : La planification, l'organisation et la présentation des résultats de l'investigation aident les apprenants à structurer leur pensée et à exprimer leurs idées de manière logique et cohérente.
- Elle développe les compétences d'argumentation et de persuasion : Lorsqu'ils présentent les conclusions de leur investigation, les apprenants doivent étayer leurs points de vue avec des preuves et des arguments.
- Elle favorise la collaboration et l'interaction : Les activités d'investigation peuvent se dérouler en groupe, ce qui encourage la communication, l'échange d'idées et la négociation du sens entre les apprenants.
- Elle accroît la confiance en soi : La réussite d'une investigation et la présentation des résultats peuvent renforcer la confiance des apprenants dans leurs propres compétences linguistiques.
- Elle développe la pensée critique et les compétences d'analyse : L'investigation d'un sujet implique la formulation de questions pertinentes, l'évaluation des sources d'information et l'interprétation des données.

La mise en œuvre de l'investigation dans la classe de langue nécessite un changement dans le rôle de l'enseignant, qui devient davantage un facilitateur et un guide qu'un transmetteur d'informations. L'enseignant doit :

- Sélectionner des sujets pertinents et intéressants pour les apprenants.
- Offrir un soutien et des conseils tout au long du processus d'investigation.
- Créer des activités qui encouragent la collaboration et la communication.
- Évaluer non seulement le produit final de l'investigation, mais aussi le processus lui-même et les compétences de communication développées.

Bien sûr, qu'une langue étrangère peut être apprise dans de multiples situations : milieu familial, séjours linguistiques dans le pays de la langue-cible, autodidaxie, nouvelles technologies, etc. Mais force est de constater que c'est le plus souvent une institution éducative qui est en charge de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pratiquer, avec l'aide des professeurs, quelques moments d'une démarche d'investigation : questionnement, observation, expérience, description, raisonnement, conclusion, doivent permettre aux élèves d'échanger entre eux, enrichir leurs façons de penser et réfléchir tout en développant « le langage oral et écrit », « l'esprit critique, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle ainsi que la curiosité et la créativité » [8, p. 13]. Il s'agit donc de mettre en œuvre la démarche d'investigation scientifique de manière progressive et ainsi de proposer aux élèves de travailler sur les différentes étapes de la démarche mais pas nécessairement lors d'une même démarche. L'objectif est qu'ils se mettent en recherche et raisonnent, qu'ils se confrontent à la fois aux idées de leurs pairs et qu'ils testent les leurs afin de restructurer leurs savoirs, tout en travaillant leurs compétences langagières.

L'apprentissage, donc, est une activité sociale où le langage joue un rôle clé. L'interaction avec les autres est souvent le résultat d'une compréhension commune des idées où un individu n'aurait pas réussi seul [5, p. 7-25]. Les idées des élèves, formées par l'expérience directe, doivent être communiquées, ce qui implique l'utilisation de mots porteurs de sens pour les autres. Le processus dans lequel les idées sont exprimées par le biais de conversation ou d'écriture signifie souvent que les idées doivent être reformulées en tenant compte du sens des mots que d'autres donnent. Il est également nécessaire d'apprendre que la science utilise des mots ayant des significations précises, qui sont différentes de leur utilisation commune dans le langage courant. La science utilise les mathématiques et d'autres symboles abstraits pour quantifier les observations du monde.

Le développement des recherches sur la conversation dans le domaine de la pragmatique interactionnelle pousse à considérer la classe, à partir des années '80, comme un lieu socialisé, où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction.

L'accent n'est plus mis sur :

- les seuls actes d'enseignement ;
- mais sur l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges.

L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel il se fond.

Cependant ce rééquilibrage ne va pas tant dans la direction d'un effort pour envisager la classe comme lieu de progression langagière, que pour 1'instaurer comme lieu de parole et de socialisation.

Si nous nous focalisons sur la description de certaines stratégies et de certains genres discursifs, ils le sont via l'interaction orale mais aussi, dans une moindre mesure, écrite [2, p. 126].

Beacco dit : « passer de « parler » à « interagir oralement » ne constitue pas un simple changement de terminologie mais bien une autre conception de cette forme de la communication sur laquelle se fondent les descripteurs du Cadre, orientation clairement définie dans l'approche retenue » [1, p. 94].

L'interaction en classe de langue pendant le processus d'investigation est un élément crucial qui façonne l'apprentissage et le développement des compétences discursives. Voici comment elle se manifeste et son importance :

Types d'interaction :

- L'interaction entre les apprenants est basée sur:
  - La collaboration : Les élèves travaillent ensemble pour définir des questions de recherche, collecter et analyser des données, interpréter les résultats et construire des présentations.
  - L'échange d'idées : Ils partagent leurs hypothèses, leurs découvertes, leurs opinions et leurs interprétations, ce qui enrichit leur compréhension du sujet et les expose à différents points de vue.
  - La négociation : Ils négocient le sens, clarifient les malentendus et se mettent d'accord sur les conclusions, ce qui développe leurs compétences en communication et en résolution de conflits.

- Le soutien : Les élèves s'entraident, se motivent et se fournissent une assistance linguistique, ce qui crée un environnement d'apprentissage positif et stimulant.

• L'interaction entre l'apprenant et l'enseignant est basé sur:

- Le guidage : L'enseignant facilite le processus d'investigation en posant des questions stimulantes, en fournissant des ressources, en offrant des conseils et en donnant un feedback.
- L'échange : L'enseignant et les élèves engagent un dialogue ouvert et constructif, où les idées sont explorées, les opinions sont respectées et l'apprentissage est co-construit.

D'ici, on voit que l'importance de l'interaction est majeure parce qu'elle contribue :

✓ Développement des compétences discursives : L'interaction offre aux élèves de nombreuses occasions de pratiquer la langue dans des contextes authentiques et significatifs, ce qui améliore leur aisance, leur précision et leur complexité linguistique.

✓ Construction des connaissances : L'interaction favorise la construction sociale des connaissances, où les élèves apprennent les uns des autres, remettent en question leurs propres idées et approfondissent leur compréhension du sujet.

✓ Engagement et motivation : L'interaction rend l'apprentissage plus interactif, dynamique et engageant, ce qui augmente la motivation des élèves et leur intérêt pour la langue.

✓ Développement de l'autonomie : L'interaction encourage les élèves à prendre en charge leur propre apprentissage, à développer leur capacité à collaborer, à communiquer efficacement et à résoudre des problèmes de manière autonome.

Le didacticien Bellini S. remarque que par interaction verbale nous entendons que « les locuteurs impliqués dans cet échange (face à face ou à distance, dans le cas d'échanges téléphonique, visioconférences ...) exercent une influence mutuelle ou comme le résume CKO : « parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant.» [3, p.62].

L'investigation en classe de langue est un outil pertinent pour le développement du discours chez les apprenants. Cette méthode, qui consiste à explorer, analyser et réfléchir sur des thèmes ou des sujets spécifiques, permet d'encourager les élèves à s'engager activement dans leur apprentissage. Voici quelques éléments sur l'importance et les avantages de l'investigation dans le cadre de l'enseignement des langues :

1. Encouragement de la pensée critique

- L'investigation incite les élèves à poser des questions, à analyser des informations et à formuler des arguments. Cela favorise la pensée critique et l'autonomie intellectuelle, des compétences essentielles dans le développement du discours.

2. Pratique de la langue

- En enquêtant sur des sujets, les élèves sont amenés à utiliser la langue cible dans des contextes variés. Cela leur permet de pratiquer le vocabulaire, la grammaire et les structures linguistiques de manière plus naturelle et significative.

3. Interaction et collaboration
   - Les projets d'investigation encouragent le travail en groupe, ce qui stimule les interactions entre pairs. Ces échanges favorisent non seulement l'usage de la langue, mais aussi l'apprentissage social et la coopération.
4. Motivation et engagement
   - L'investigation souvent centrée sur des sujets d'intérêt pour les élèves les rend plus motivés et engagés. Lorsqu'ils travaillent sur des thèmes qui les passionnent, ils sont plus enclins à s'exprimer et à s'investir dans leur apprentissage.
5. Développement de compétences orales et écrites
   - En présentant leurs résultats d'investigation (oralement ou par écrit), les élèves renforcent leur capacité à exprimer des idées de manière cohérente et structurée. Cela améliore à la fois leur expression écrite et orale.
6. Approche interculturelle
   - Les projets d'investigation peuvent également inclure la découverte de différentes cultures et perspectives, ce qui enrichit l'apport interculturel et contextualise l'apprentissage de la langue.

Nous proposons quelques conseils pratiques pour intégrer l'investigation en classe de langue :

- Choix des sujets: Permettez aux élèves de choisir des sujets qui les intéressent pour favoriser leur engagement.
- Orientations claires: Fournissez des directives sur la manière de mener leur enquête, y compris des méthodes de recherche appropriées.
- Utilisation de ressources variées: Encouragez l'utilisation de différents supports (articles, vidéos, interviews) pour enrichir leur investigation.

Feedback constructif: Après les présentations, donnez des retours constructifs pour aider les élèves à progresser dans leur maîtrise du discours.

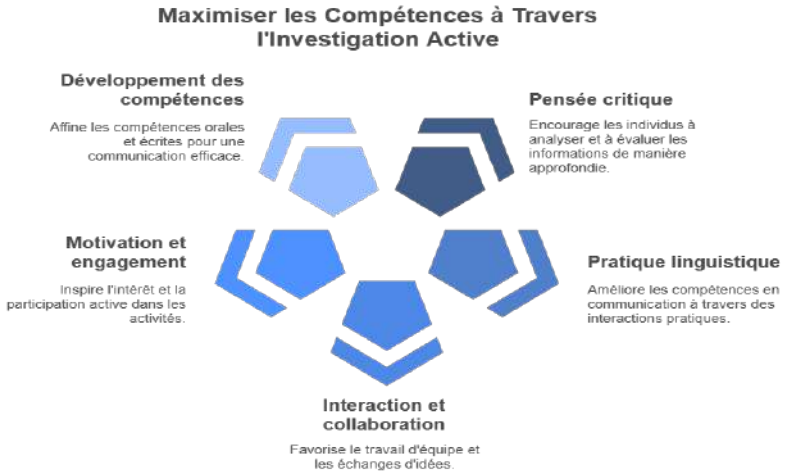


Fig. 1. Les avantages de l'investigation en classe de langue

Fig. 2. L'intégration de l'investigation en classe de langue

En conclusion, l'investigation en classe de langue représente un puissant levier pour enrichir le discours des apprenants, tout en leur permettant de développer des compétences linguistiques, sociales et analytiques. Ce sujet souligne le potentiel significatif des activités d'investigation pour transformer l'apprentissage des langues étrangères en un processus plus actif, pertinent et efficace pour le développement des compétences de communication des apprenants. En s'engageant dans des investigations, les apprenants n'apprennent pas seulement la langue, mais ils l'utilisent de manière authentique pour explorer le monde qui les entoure et pour exprimer leurs propres idées et perspectives. L'investigation n'est donc pas simplement une méthode d'enseignement, mais une approche pédagogique qui transforme la dynamique de la classe de langue, en plaçant l'apprenant au cœur de son propre processus d'apprentissage et en le préparant à devenir un communicateur efficace et un citoyen engagé.

Bibliographie :

1. BEACCO, Jean-Claude. *Les compétences langagières/communicationnelles dans les programmes d'histoire de l'Éducation nationale française.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2004.
2. BEACCO, Jean-Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris : Didier, 2007.
3. BELLINI, Serge. *Oralité en classe de sciences : le discours de l'enseignant en langue étrangère, communication séminaire sept. 09.* Sofia: Institut Français, 2009.
4. BELLINI, Serge. *Contexte de classe et parler bilingue, communication séminaire déc. 09.* Belgrade : Institut Français, 2009.
5. KERBRAT-ORRECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales.* Paris : Armand Colin, 1994.
6. KERBRAT-ORRECCHIONI, Catherine. *L'analyse du discours en interaction.* Paris, 2005.
7. VENTURINI P. les démarches d'investigation : enjeux pour l'enseignement et objets de recherche pour la didactique L'Harmattan pp 9-13. 2012
8. WYNN, Harlen. Evaluation et pédagogie d'investigation dans l'enseignement scientifique. Italy : Trieste.112 p. ISBN : 978-1-291-58452-3

LA LITTÉRATURE COMME OUTIL D'INTÉGRATION DES CONTENUS LINGUISTIQUES ET NON LINGUISTIQUES

LITERATURE AS A TOOL FOR INTEGRATING LINGUISTIC AND NON-LINGUISTIC CONTENT

LITERATURA CA INSTRUMENT DE INTEGRARE A CONȚINUTULUI LINGVISTIC ȘI NON-LINGVISTIC

Natalia AVORNICESĂ, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia AVORNICESĂ, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7451-079X
avornicesa.natalia@upsc.md

CZU: 378.016:811.133.1+801.82
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p16-21

Abstract

The literary text has long been central to interdisciplinary approaches. Recently, it has been studied within the CLIL framework (Content and Language Integrated Learning) due to its combination of linguistic and non-linguistic content. This article explores the pragmatic and didactic aspects of teaching literary texts in CLIL, highlighting its interdisciplinary potential. Literature serves as a bridge between disciplines, reflecting scientific developments, historical events, and social issues. It fosters motivation, critical thinking, and an interconnected worldview. By examining Sylvain Tesson's *Dans les forêts de Sibérie*, we illustrate how interdisciplinary tools from geography, sociology, philosophy, and ecology deepen understanding. Themes such as solitude, modern society critique, resilience, and the human-nature relationship exemplify interdisciplinary learning. Integrating literature in science education fosters creativity, critical reflection, and ethical awareness. To optimize this, teacher training programs must embrace interdisciplinary competencies, enriching student engagement and fostering holistic learning.

Keywords: interdisciplinarity, literary text, CLIL, pedagogical approaches, linguistic skills, Sylvain Tesson

Rezumat

Textul literar este de mai mulți ani în centrul atenției din perspectiva abordărilor interdisciplinare. Recent, acesta este abordat în cadrul CLIL (Content and Language Integrated Learning) datorită combinației sale de conținut lingvistic și non-lingvistic. Acest articol explorează aspectele pragmatice și didactice ale predării textelor literare în cadrul CLIL, evidențiind potențialul său interdisciplinar. Literatura servește drept punte între discipline, reflectând evoluția științifică, evenimentele istorice și problemele sociale. Ea stimulează motivația, gândirea critică și reprezintă o viziune interconectată asupra lumii. Prin examinarea romanului lui Sylvain Tesson *Dans les*

forêts de Sibérie, ilustrăm modul în care instrumentele interdisciplinare din geografie, sociologie, filozofie și ecologie aprofundează înțelegerea. Teme precum singurătatea, critica societății moderne, reziliența și relația om-natură exemplifică învățarea interdisciplinară. Pentru a optimiza aspectele vizate, programele de formare a profesorilor trebuie să îmbrățișeze competențe interdisciplinare, îmbogățind implicarea elevilor și promovând învățarea holistică.

Cuvinte-cheie: interdisciplinaritate, text literar, CLIL, abordări didactice, competențe lingvistice, Sylvain Tesson

Le texte littéraire a été depuis longtemps au centre de l'approche interdisciplinaire. Ces dernières années le texte littéraire est abordé dans le cadre de l'EMILE (Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère), car il englobe en même temps des contenus linguistiques et non linguistiques. Le texte littéraire représente un outil pertinent dans le contexte de l'approche interdisciplinaire (multidisciplinaire, pluridisciplinaire, transdisciplinaire) ou une théorie holistique d'enseignement. Dans cet article nous établissons les aspects pragmatiques et didactiques de l'approche du texte littéraire dans le cadre de l'EMILE.

L'étude de la littérature et du texte littéraire a subi ces dernières décennies des changements didactiques. Cette vision moderne sur la littérature implique une nouvelle perspective d'enseignement en général, pas seulement au cours de langue ou de littérature. Radhia Cherak, Nouhad Tigani, Radia Bellagoun identifient plusieurs approches pédagogiques innovantes dans l'enseignement du texte littéraire : « l'approche analytique, qui implique une observation attentive des éléments constitutifs du texte. Cela inclut l'examen du lexique utilisé, de l'énonciation adoptée par l'auteur, ainsi que des différents procédés d'écriture employés, tandis que l'approche thématique permet d'explorer des sujets spécifiques à travers différents genres littéraires. D'autre part, l'approche culturelle vise à familiariser les apprenants avec la culture française à travers la littérature, tandis que l'approche comparative encourage la comparaison entre les textes littéraires d'origines diverses ». Il convient de noter que ces auteurs identifient une nouvelle approche, celle créative, « qui invite les apprenants à interagir avec les textes littéraires de manière imaginative et personnelle. Cette approche favorise l'expression individuelle et la créativité tout en renforçant les compétences linguistiques. En outre, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans cette approche offre de nouvelles possibilités pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants. » [2, p. 89-90]. Donc la littérature constitue le moyen de mettre l'accent sur l'expression individuelle, elle permet de développer propres visions chez les apprenants.

L'intégration de la littérature dans le cadre de l'EMILE suppose quelques avantages, parmi lesquels :

- La littérature peut refléter l'évolution des connaissances scientifiques et de leur perception sociale. Les œuvres littéraires reflètent souvent leur époque et intègrent les découvertes scientifiques, les débats intellectuels et les questionnements de leur temps. Les écrivains ont joué un rôle clé dans la diffusion des idées scientifiques auprès du grand public. Ils ont pu simplifier des concepts complexes, les rendre plus accessibles et les rendre ainsi plus populaires. La littérature encourage les

apprenants à analyser les informations, à formuler des hypothèses et à émettre des jugements critiques.

- Renforcement de la motivation et de l'engagement des apprenants. Les scientifiques et les personnages de fiction qui luttent pour la connaissance deviennent des modèles pour les apprenants. Ils montrent que la science est une aventure humaine, faite de passion et de persévérance. La littérature ouvre les portes des mondes imaginaires, suscitant la curiosité des élèves et leur donnant envie d'en savoir plus sur le monde qui les entoure. En abordant les sciences à travers la littérature, les élèves prennent conscience de l'interconnexion des savoirs et développent une vision plus globale du monde.
- Développement d'une approche interdisciplinaire, les phénomènes naturels et les problèmes sociétaux ne se limitent pas à une seule discipline, comme l'écologie, qui nécessite des perspectives biologiques, économiques et sociales. Une approche interdisciplinaire permet de mieux appréhender la complexité du monde et de développer une pensée critique. Les apprenants comprennent mieux comment les connaissances scientifiques s'appliquent à des situations réelles, cela représente une meilleure préparation à la vie professionnelle.

L'enseignement d'une matière non linguistique par le biais d'une langue étrangère est une approche pédagogique en plein essor. Cette méthode, qui associe l'apprentissage des langues à l'acquisition de connaissances dans d'autres disciplines, offre de nombreux avantages. **Comme le soulignent** Luisa María et González Rodríguez, « le CLIL semble être le cadre idéal pour développer une conscience interculturelle critique, car il permet aux enseignants de concevoir des activités stimulantes qui favorisent l'acquisition de compétences linguistiques, communicatives et interculturelles. » [3, p. 119].

L'analyse comparative de ces perspectives permet de mettre en évidence une articulation étroite entre le texte littéraire et les quatre piliers de l'enseignement EMILE, le contenu, la communication, la cognition et la culture.

Les textes littéraires présentent souvent une variété de styles, de registres et de niveaux de langue. Ils exposent les apprenants à un large éventail de vocabulaire, de structures grammaticales et d'expressions idiomatiques, ce qui enrichit leur compétence linguistique. Parmi les aspects linguistiques qui impliquent le texte littéraire, nous pouvons mentionner : variété de styles - narratif, descriptif, argumentatif, poétique, humoristique, oratoire, épistolaire, tragique, satirique ; différents registres - didactique, réaliste, pathétique, etc. ; niveaux de langue - soutenu, standard, familier, vulgaire, argotique, etc. ; vocabulaire - expressions idiomatiques, proverbes, synonymes, antonymes, connecteurs, vocabulaire thématique, etc. ; structures grammaticales - conjugaison, accord, types de phrases, parties du discours, etc. Les aspects non linguistiques du texte littéraire sont : description visuelle et spatiale, données scientifiques ou techniques, événements historiques ou sociaux intégrés dans la fiction.

Ainsi, comme le texte littéraire intègre des éléments non linguistiques, il vient en interaction avec d'autres champs disciplinaires, comme par exemple :

– géographie, description des lieux, identités régionales, récits de voyage, analyse de cartes, enjeux environnementaux ;

– histoire, représentation des faits historiques, contextes sociaux et politiques, biographies, critique des périodes historiques ;
– sociologie, représentation des classes sociales, normes et valeurs sociales, rapports de pouvoir, inégalité de genre ;
– anthropologie, représentation des cultures et des coutumes, exploration l'altérité, constructions identitaires ;
– philosophie, questions existentielles, nature humaine, réflexion politique et sociale, courants philosophiques.

Dans le cadre de cette étude, nous adopterons une approche centrée sur l'analyse du roman *Dans les forêts de Sibérie*, d'après Sylvain Tesson, afin d'illustrer de manière concrète les concepts théoriques abordés. Dans ce roman, l'auteur nous invite à le suivre dans une retraite solitaire au cœur de la taïga sibérienne. À travers son récit, l'auteur explore les limites de l'endurance humaine et les profondeurs de l'âme confrontée à l'immensité de la nature.

Les objectifs de l'étude ont été d'analyser la thématique du roman ; d'analyser le lexique quantitatif des occurrences dans le roman et analyser le roman dans une perspective interdisciplinaire. En étudiant l'œuvre, nous pouvons constater que ses thèmes principaux sont : la critique de la société moderne, la résilience face à l'adversité, l'angoisse existentielle, la confrontation avec le temps, la transformation personnelle, la nature, l'isolement. Ainsi, l'étude de *Dans les forêts de Sibérie* se prête particulièrement bien à une approche interdisciplinaire, mobilisant des outils conceptuels et méthodologiques issus de la géographie, de l'écologie, de la philosophie, de la sociologie, de la psychologie, ainsi que des sciences de l'art. En utilisant le site cabane (197), heure (179), bois (160), vie (138), chien (135), lac (134), eau (125), jour (120), monde (119). Cet élément renforce la cohérence thématique du roman tout en soulignant ses liens interdisciplinaires.

Plusieurs exemples concrets permettent d'illustrer les interactions fructueuses entre différentes disciplines dans l'étude du roman : « Le Baïkal, sept cents kilomètres de long sur quatre-vingts de large et un kilomètre et demi de profondeur. Vingt-cinq millions d'années. L'hiver, une épaisseur de glace de cent dix centimètres. » [1, p. 23], ces phrases mettent en lumière la grandeur et la singularité du lac Baïkal, à travers une description concise mais puissante de ses caractéristiques physiques et temporelles. Une recherche documentaire confirme la fiabilité des chiffres avancés par l'auteur : « sept cents kilomètres de long » [1, p. 23] - la longuer du lac est de 673 km, « quatre-vingts de large » [1, p. 23] ; la largeur du lac est de 82 km ; « un kilomètre et demi de profondeur » [1, p. 23] - la profondeur maximale est de 1 680 m. Ces chiffres soulignent l'ampleur exceptionnelle de ce lac, considéré comme le plus profond du monde. Ces éléments invitent à une contemplation de l'immensité de la nature et de ses formations géologiques spectaculaires. Le détail des vingt-cinq millions d'années situe le lac dans une échelle de temps quasi inimaginable pour l'humain. Cela évoque la pérennité de cet environnement naturel, qui a traversé des époques géologiques entières. L'évocation de la saison et de la « glace de cent dix centimètres d'épaisseur » [1, p. 23] ajoute une dimension saisonnière et sensorielle au lac. Cela illustre la sévérité des hivers sibériens et l'adaptabilité remarquable de cet écosystème à des conditions extrêmes.

Le fait de traverser la Sibérie pourrait symboliser une expérience transformatrice et intense qui modifie irrévocablement la perception du bonheur. Cette idée est reflétée dans

la phrase suivante : « Quiconque a traversé la Sibérie ne pourra plus jamais prétendre au bonheur. » [1, p. 22]. Cette expérience reflète le poids de souvenirs douloureux ou une prise de conscience existentielle face à l'immensité et la dureté de la nature.

La phrase « L'homme libre possède le temps. » [1, p. 76] nous invite à des pistes de réflexion interdisciplinaires. Par exemple, du point de vue de la philosophie existentialiste, notamment chez Sartre, la liberté est liée à la capacité de l'individu à se projeter dans l'avenir et à choisir son propre chemin. Posséder le temps signifie être maître de son existence, en contraste avec ceux qui se laissent dominer par des contraintes extérieures. Le temps, en tant que ressource sociale, est l'objet de multiples enjeux dans les sociétés contemporaines. Sa gestion est étroitement liée aux structures sociales, aux normes culturelles et aux rapports de pouvoir. La notion de temps libre, souvent associée au bien-être psychologique, est un enjeu central dans les sociétés modernes. Elle renvoie à la capacité de l'individu à disposer de son temps de manière autonome et à trouver un équilibre entre ses différentes sphères d'activité.

Une autre phrase qui invite à une réflexion sur la nature et les limites de l'homme est : « Rouler sur un lac est une transgression. Seuls les dieux et les araignées marchent sur les eaux. » [1, p. 23]. Le fragment suggère que l'homme devrait retrouver une place plus humble dans le monde naturel, en reconnaissant les limites de son pouvoir et en respectant les lois de la nature. Habiter en nature est perçue comme un remède à tous les maux de la civilisation moderne. Dans cette optique, Tesson affirme : « Habiter joyeusement des clairières sauvages vaut mieux que dépérir en ville. » [1, p. 41]. En opposant la ville à la clairière sauvage, Tesson suggère que la vie urbaine est synonyme d'aliénation, de déshumanisation. La ville est présentée comme un lieu où l'individu se perd dans la masse, où il est soumis à des rythmes effrénés et à des contraintes sociales. La quête du bonheur passe par une réconciliation avec notre environnement naturel.

Le fragment suivant illustre une notion centrale dans le croisement de la philosophie, de la sociologie, de l'anthropologie, des arts et de l'écologie : « La vie dans les bois offre un terrain rêvé pour cette réconciliation entre l'archaïque et le futuriste. » [1, p. 41], car il évoque une synthèse hégélienne entre deux pôles opposés : l'archaïque (les modes de vie traditionnels, en harmonie avec la nature) et le futuriste (la technologie et l'innovation). Cette phrase relève un phénomène sociologique récent, celui des individus quittant les villes pour vivre dans des espaces ruraux, équipés d'internet et de technologies modernes. L'idée de réconcilier l'archaïque et le futuriste s'aligne avec le mouvement éco-moderniste, qui vise à utiliser la technologie pour protéger et restaurer les écosystèmes tout en améliorant la qualité de vie humaine.

Une autre phrase qui évoque les deux pôles traditionnellement opposés : la civilisation et la nature sauvage est évoquée dans le contenu du roman : « L'avenir de l'humanité résiderait dans l'union plénière du civilisé avec le sauvage. » [1, p. 41], elle suggère que l'avenir de l'humanité dépend d'une gestion durable des ressources naturelles et d'une adaptation aux défis environnementaux.

La source de chaleur, de lumière et de réconfort face au froid glacial représente pour l'auteur le poêle : « Le poêle est l'axe du monde. Autour de lui, tout s'organise. » [1, p. 36], depuis la préhistoire, le feu a été indispensable à la survie et au développement

des communautés humaines. Tout au long de l'histoire, les sociétés humaines se sont fréquemment organisées autour d'un foyer central, incarnant à la fois sécurité et lieu de rassemblement. Même dans des situations de solitude, telles que celles décrites par Tesson, l'homme reproduit ce modèle en aménageant son espace de vie autour du poêle.

Les phrases présentées résument l'essence de l'œuvre *Les forêts de Sibérie* : un hymne à la nature, une invitation à la simplicité et une critique de la société moderne. Tesson nous invite à repenser notre rapport au monde et à nous interroger sur le sens que nous donnons à notre vie.

Les conclusions tirées des idées mentionnées : l'interdisciplinarité devient essentielle pour aborder des problèmes globaux complexes, tels que les changements climatiques, la santé publique, l'intelligence artificielle et les inégalités sociales. L'intégration du texte littéraire dans l'enseignement des sciences favorise une approche plus humaine, créative et critique. Les apprenants peuvent établir des connexions entre le savoir scientifique et leur propre expérience, de réfléchir aux implications éthiques et culturelles, tout en développant des compétences transversales essentielles.

Afin de promouvoir une approche pédagogique plus dynamique et efficace de l'enseignement de la littérature, il est nécessaire de revoir en profondeur les référentiels de formation initiale et continue des enseignants. Ces référentiels devraient intégrer de nouvelles compétences, notamment en matière d'exploitation interdisciplinaire des textes littéraires, afin de permettre aux enseignants de développer des séquences d'enseignement plus riches et plus motivantes pour les élèves.

Corpus:

1. TESSON, S. *Dans les forêts de Sibérie.* Paris : Éditions Gallimard, 2013. 304 p. ISBN 9782070451500.

Bibliographie :

2. Annals of the University of Craiova, the Psychology-Pedagogy series [online]. Romania, 2024, Year XXIII, , no 46, Issue 1[citat 12.12. 2024]. ISSN-L 1582-313X. Disponibil: https://aucpp.ro/wp-content/uploads/2024/06/7.-CHERAK_R_TIGANI_N_BELLAGOUN_R_AUC_PP_2024_no_46_issue_1_pp_85-98.pdf
3. GONZALEZ RODRIGUEZ, L., M., BORHAM PUYAL, M. *Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts* [online]. Salamanca, 2012. [citat 12.12.2024]. Disponibil:https://www.researchgate.net/publication/289725422_Promoting_Intercultural_Competence_through_Literature_in_CLIL_Contexts/link/597b09d4a6fdcc61bb406681/download?_Xh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InByb2ZpbGUiLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb24ifX0

INTERACTIVE TECHNIQUES FOR DEVELOPING SPEAKING SKILLS IN MULTICULTURAL EDUCATION CONTEXT

TEHNICI INTERACTIVE PENTRU DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE VORBIRE ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI MULTICULTURALE

Oxana GOLUBOVSCHI, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Oxana GOLUBOVSCHI, PhD, associate professor,
SPU „Ion Creanga" of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4759-171X
golubovschi.oxana@upsc.md

CZU: 81'24:37.02
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p22-27

Abstract

The article investigates the value of interactive strategies in building speaking abilities in multicultural school settings. As classrooms represent a wider range of cultural origins, effective communication becomes increasingly important for academic success and social inclusion. The article explores a variety of interactive strategies for increasing student involvement and cultural understanding, such as collaborative learning, technological integration, debates, storytelling, and role play. Additionally, it covers various problems that educators may face, such as language barriers and varying skill levels. Recommendations for developing inclusive settings and modifying procedures to fit varied needs are also presented. Finally, the paper underlines that improving speaking abilities benefits individual learners while also preparing them to thrive in a globalized society.

Keywords: interactive techniques, speaking skills, multicultural education, collaborative learning, cultural awareness, communication strategies.

Rezumat

Acest articol explorează semnificația tehnicilor interactive în dezvoltarea abilităților de vorbire în contexte educaționale multiculturale. Pe măsură ce sălile de clasă reflectă din ce în ce mai mult diverse medii culturale, promovarea unei comunicări eficiente devine esențială pentru succesul academic și integrarea socială. Articolul discută diverse metode interactive, inclusiv învățarea colaborativă, integrarea tehnologiei, dezbateri, povestiri și jocuri de rol, care încurajează implicarea studenților și conștientizarea culturală. În plus, se abordează provocările potențiale cu care se pot confrunta educatorii, cum ar fi barierele lingvistice și diferitele niveluri de competență. Totodată, sunt propuse sugestii privind amenajarea unor medii educaționale incluzive și ajustarea metodelor de predare pentru a corespunde unei varietăți de nevoi. În concluzie, articolul evidențiază faptul că dezvoltarea competențelor de exprimare orală contribuie nu doar la progresul individual al învățăceilor, ci și la pregătirea acestora pentru a se integra și a reuși într-o societate globalizată.

Cuvinte-cheie: tehnici interactive, abilități de vorbire, educație multiculturală, învățare colaborativă, conștientizare culturală, strategii de comunicare.

Introduction

Classrooms in today's interconnected world are rapidly becoming melting pots of various cultures, languages, and backgrounds. This multicultural setting faces educators with both challenges and opportunities, particularly when it comes to strengthening kids' speaking skills. Effective communication is critical for academic performance and social integration, and interactive teaching methods may significantly enhance the learning experience. This article looks into several interactive strategies developed for multicultural education situations, aiming to improve students' speaking skills while establishing an inclusive and engaging environment.

Effective speaking skills in multicultural contexts are paramount as they enable students to express their thoughts clearly, engage with diverse perspectives, and build interpersonal relationships. Additionally, better academic achievement and greater self-confidence are associated with good communication [7, p. 45]. Students' comprehension of global challenges and cultural nuances is enhanced by the opportunity to learn from one another's experiences in multicultural classrooms.

Speaking abilities can be greatly improved by *interactive tactics*, particularly in a variety of educational contexts. They encourage cooperative learning exercises like peer teaching and group conversations, which foster a positive atmosphere for speaking practice. By encouraging students to share their ideas and opinions, interactive exercises help them become more confident in their communication skills. Moreover, methods like role-playing and simulations allow students to immerse themselves in real-life scenarios, enhancing language acquisition. Research supports that collaborative learning fosters critical thinking and problem-solving skills as students navigate complex discussions together [7].

This *collaborative approach* not only improves speaking skills but also cultivates cultural awareness, enriching the learning environment for all participants. The effective use of technology, including online forums and collaborative platforms, can significantly enhance interaction among students in multicultural contexts. Incorporating peer feedback allows learners to refine their speaking skills through constructive criticism in a safe space, encouraging continuous improvement. Making lessons enjoyable through games and interactive exercises motivates students to actively participate and practice their speaking abilities. Ultimately, implementing collaborative learning activities fosters a sense of community and belonging, essential for effective language development in multicultural classrooms.

Collaborative learning emphasizes teamwork and peer interaction, which are crucial in these settings. Techniques such as group discussions and role-playing promote active participation and engagement. For instance, students can work in small groups to discuss a particular topic, share cultural insights, and present their findings to the class. This approach encourages speaking practice while fostering respect for diverse viewpoints [Cohen, p.78].

Interactive techniques also include the use of multimedia, so incorporating technology into the learning process can enhance speaking skills in multicultural contexts. Tools such as *video conferencing, online discussion forums*, and *interactive presentation software* allow students to engage in real-time communication with peers from different backgrounds. For example, a project that requires students to create video presentations on cultural topics can motivate them to articulate their thoughts clearly while utilizing digital tools [10, p.102].

Debates and *structured discussions* is another way to be integrated as interactive techniques, they encourage critical thinking and effective communication. By providing students with a platform to express their opinions on various topics, they can practice articulating their thoughts while respecting differing viewpoints. Educators can facilitate debates on cultural issues, prompting students to research and present their arguments in a structured manner. This technique not only enhances speaking skills but also promotes cultural awareness [2, p.66].

Storytelling is a powerful interactive technique for developing speaking skills, particularly in multicultural settings. Encouraging students to share their personal narratives or cultural stories fosters a sense of belonging and promotes empathy among peers. This technique can be implemented through activities such as "cultural storytelling circles," where students take turns sharing their stories, followed by discussions that highlight cultural similarities and differences [12, p.39].

1. Cultural Story Swap

• **Objective:** To develop storytelling and active listening skills while fostering cultural awareness.

• **Group Size:** Pairs or small groups (3-4 students per group).

• **Materials Needed:** None or optional prompt cards with culturally diverse topics (e.g., festivals, family traditions, common greetings).

• **Activity Steps:**

1. **Preparation:** Ask each student to think about a personal story or a unique tradition from their culture. If they feel uncertain, you could prompt them with specific ideas (e.g., a holiday experience, a favorite traditional dish, or a memorable family event).
2. **Pairing:** Divide students into pairs or small groups with diverse cultural backgrounds whenever possible.
3. **Storytelling:** Each student shares their story, focusing on descriptive language, emotions, and cultural context. Encourage listeners to take notes of any elements that stand out or that they have questions about.
4. **Q&A Round:** After each story, listeners ask questions to learn more about the culture, details, or similarities/differences with their own traditions.
5. **Reflection and Discussion:** Bring everyone together and discuss common themes or surprising cultural insights. This reflection phase encourages students to articulate their understanding and express any connections they found to their own lives.

Why It Works: This activity encourages students to practice storytelling, active listening, and respectful questioning, which are critical speaking skills. The activity also strengthens intercultural empathy as students gain insights into their peers' backgrounds.

Role-playing and *simulation games* immerse students in realistic scenarios that require them to use their speaking skills. For instance, a simulation of a global conference can allow students to take on various roles, such as diplomats or cultural representatives, and engage in discussions on relevant issues. In addition to improving speaking ability, this interactive method promotes teamwork and cross-cultural understanding [8, p.53].

2. The Role-Playing Dialogue Task

Objective: To increase spontaneous speaking and problem-solving skills in a multicultural culture.

Group Size: Three to four students per group or pairs.

Supplies Required: Play cards with multicultural scenarios, such as organizing a multicultural celebration, resolving a cultural misunderstanding, or organizing an international event.

Steps in the Activity:

1.Preparation: Create role-playing cards with scenarios that call for cooperation between individuals from different backgrounds or that incorporate cultural differences. Every situation ought to push pupils to think about other cultural viewpoints and come up with a solution that honors everyone.

2. Pairing: Assign a role-play card to each small group of pupils.

3. Role Assignment: Assign roles that represent different cultural viewpoints throughout each situation. In a scenario involving the organization of a festival, for instance, one student might represent the organizers, another the local government, and a third the members of the community from various backgrounds.

4. Role-playing: Students talk over and act out the scenario while emphasizing problem-solving, cultural sensitivity, and polite communication.

5. Feedback and Debrief: Request that groups present their scenario and the result to the class following each role-play. The class can talk about how various communication techniques affected the result or, if a cultural misunderstanding occurred, how it was fixed.

Why It Works: By challenging students to talk from viewpoints that may be different from their own, this exercise fosters empathy and flexibility. It mimics real-life intercultural encounters by reinforcing speaking abilities in dynamic and perhaps unforeseen contexts.

Language exchange programs provide students with the opportunity to practice speaking skills while learning from their peers. Pairing students with different linguistic backgrounds allows them to engage in conversations, enhancing their fluency and confidence. This technique can be further enriched by organizing language exchange events, where students can practice speaking in a relaxed, informal setting [9, p.88].

Organizing interactive *workshops* and *seminars* that focus on speaking skills can be beneficial in multicultural contexts. These events can include guest speakers from diverse backgrounds, interactive discussions, and practical exercises. Students can participate in group activities that require them to practice speaking in front of an audience, thereby building their confidence and communication skills [4, p.112].

There are certain challenges in implementing interactive techniques. While interactive techniques hold immense potential for developing speaking skills, educators may face *several challenges* in multicultural classrooms. Language barriers, differing levels of proficiency, and cultural sensitivities can hinder effective communication. Educators must be mindful of these challenges and adapt their approaches accordingly. Providing additional support, such as language resources or differentiated tasks, can help ensure that all students can participate fully [5, p.95].

Multicultural classrooms are often characterized by a wide array of cultural differences that can impact communication and learning. Students from various backgrounds may have distinct values, beliefs, and communication styles. For example, some cultures may prioritize indirect communication, valuing harmony and politeness over directness, while others may encourage assertive expression of opinions. These differences can lead to misunderstandings

among students and between students and teachers. To address this, educators can implement cultural sensitivity training for themselves and their students to foster a deeper understanding of diverse cultural norms.

Language barriers can pose significant challenges in multicultural classrooms, particularly for students who are non-native speakers. These barriers may hinder students' ability to fully participate in discussions or understand complex academic language, resulting in lower confidence and academic performance. To mitigate this issue, teachers can incorporate visual aids, simplified language, and multimedia resources to facilitate comprehension [9]. Additionally, creating a classroom environment where students feel comfortable practicing their language skills without fear of judgment can help reduce anxiety related to language proficiency.

Students in multicultural classrooms may also come from *diverse/varying educational backgrounds*, leading to varying levels of preparedness and different learning styles. Some students may have experienced more traditional, teacher-centred education, while others may have been exposed to progressive, student-centred approaches. To adapt to these differences, educators can employ differentiated instruction strategies, allowing for varied teaching methods that cater to individual learning preferences [3]. This might involve providing choices in assignments, using diverse assessment methods, and encouraging peer collaboration.

Stereotypes can negatively affect student interactions and self-esteem in multicultural settings. Educators can *combat/overcome stereotypes* by promoting activities that emphasize individual stories and experiences, allowing students to share their backgrounds inclusively. This can be done through cultural presentations, storytelling, and group projects that highlight the unique contributions of each student [8]

To accommodate diverse cultural expectations in communication, teachers need to be flexible in their teaching methods, need to *adapt teaching methods*. This can include varying instructional techniques to suit different learning styles and cultural preferences. For example, some cultures may prefer collaborative group work, while others may emphasize independent study. Teachers should solicit feedback from students about their preferred learning styles and adapt their approaches accordingly. Encouraging open dialogue about cultural differences can create a more inclusive classroom atmosphere.

So, in this regard, we can come up with some valuable recommendations for educators. These include:

1. *Encourage an Inclusive Environment:* The effectiveness of interactive teaching methods depends on the establishment of an inclusive classroom environment. Teachers should set ground rules that encourage cooperation, transparency, and respect. In addition to increasing engagement, encouraging students to express their cultural backgrounds can help them feel like they belong.
2. *Adapt Strategies to Students' Needs:* When using interactive strategies, teachers should take into account the various needs of their students. All students can participate meaningfully if activities are modified to account for different language skill levels and cultural backgrounds.
3. *Give Constant Support and Feedback:* Speaking skill improvement needs feedback. Teachers should provide students with helpful criticism on their speaking

performances and provide encouragement to help them get better. A culture of cooperation and ongoing learning can also be fostered by encouraging peer review [6, p. 90].

4. *Integrate Cultural information:* Students' comprehension and engagement can be improved by including cultural information into speaking exercises. Teachers should make an effort to incorporate a range of cultural viewpoints into their lessons so that students can study subjects that are pertinent to their experiences and backgrounds [1, p.57].
5. *Encourage Self-Assessment and Reflection:* Students can develop a growth attitude by being encouraged to evaluate their own development and reflect on their speaking experiences. Giving students the chance to evaluate themselves might help them pinpoint their areas of weakness and establish objectives for their speaking growth [11, p.102].

In conclusion

Speaking skills development in multicultural school settings is greatly aided by interactive strategies. These strategies produce a welcoming and stimulating learning environment by encouraging teamwork, critical thinking, and cultural sensitivity. Teachers can overcome obstacles by modifying their methods and offering continuous assistance. In the end, improving speaking abilities in multicultural classrooms helps children succeed academically and equips them to live in a world that is becoming more interconnected by the day.

References

1. BANKS, J. A. *Cultural Diversity and Education* (5th ed.). New York: Routledge, 2016. 450 p. ISBN 978-1138651269.
2. BROOKFIELD, S. D. *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012. 256 p. ISBN 978-1118120956.
3. COHEN, E. G. *Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups*. Review of Educational Research, 64(1), 1994. 1-35. 35 p. ISSN1935-104.
4. FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed* (30th Anniversary ed.). New York: Continuum., 2000. 192 p. ISBN 978-0826412768.
5. GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. 210 p. ISBN 978-0521285074.
6. HATTIE, J., TIMPERLEY, H. *The Power of Feedback*. Review of Educational Research, 2007. 77(1), 81-112. 32 p. ISSN 1935-1046
7. JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Cooperative Learning in 21st Century*. An Educational Psychology Review, 2013. 25(1), 1-12. 12 p. ISSN1573-336X
8. KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2018.416 p. ISBN 978-0133812922.
9. NUNAN, D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle, 1999. 352 p. ISBN 978-0838408193.
10. PRENSKY, M. *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2010. 256 p. ISBN 978-1412964192.
11. SCHON, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 352p. ISBN 978-1555421208.
12. WOLFE, P. (2012). *The Role of Storytelling in the Teaching of Literacy*. Journal of Language and Literacy Education, 2013. 8(1), 30-44. 15 p. ISSN 2374-6196.

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE PRÉCOCE DU FLE INTÉGRÉES DANS LE MANUEL NUMÉRIQUE

EARLY FRENCH LEARNING ACTIVITIES INTEGRATED IN THE DIGITAL TEXTBOOK

ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE A LIMBII FRANCEZE TIMPURII INTEGRATE ÎN MANUALUL DIGITAL

Ana BULAT-GUZUN, lector universitar, doctor,

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Ana BULAT-GUZUN, PhD, University Lecturer,

„Ion Creangă" State Pedagogical University from Chisinau
ORCID: 0000-0002-4882-5744
bulat-guzun.ana@upsc.md

Nicolae BALMUȘ, conferențiar universitar, doctor

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău, Republica Moldova

Nicolae BALMUS, PhD, Associate Professor
„Ion Creangă" State Pedagogical University from Chisinau
ORCID: 0000-0002-0491-2918
balmus.nicolae@upsc.md

CZU: 37.016:811.133.1+004.9
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p28-39

Abstract

It is now generally accepted that mastery of at least two foreign languages, in addition to the mother tongue, has become an essential requirement. To maximise the effectiveness of language teaching and learning, it is crucial to introduce people to other languages from an early age. Children who are learning languages are in the process of physical and psychological development, and are going through an essential phase of identity-building and development in a number of key areas. It is therefore essential to adopt teaching approaches that are adapted to their age, taking into account their specific aptitudes and the interactions they have with their socio-cultural environment. Furthermore, today's students belong to a generation for whom technology is a central component of their daily lives. The digital environment in which they are evolving is significantly changing the way they think and process information, with potential implications for brain structure itself. The issue of textbooks is therefore of particular importance. The creation and integration of digital textbooks symbolises the starting point of a major transformation in the field of education, made possible by favourable preconditions. By exploiting technological innovations and increased opportunities for access and interaction, these digital textbooks aim to surpass their printed counterparts in terms of performance and relevance.

Keywords: foreign languages, children, school textbook, ICT, interactive digital textbook.

Rezumat

În prezent, este general acceptat faptul că stăpânirea a cel puțin două limbi străine, în plus față de limba maternă, a devenit o cerință esențială. Pentru a maximiza eficiența predării și învățării limbilor străine, este esențial ca oamenii să se familiarizeze cu alte limbi de la o vârstă fragedă. Copiii care învață limbi străine sunt în plin proces de dezvoltare fizică și psihologică și trec printr-o fază esențială de construire a identității și de dezvoltare într-o serie de domenii-cheie. Prin urmare, este esențial să se adopte abordări didactice adaptate vârstei lor, ținând seama de aptitudinile lor specifice și de interacțiunile pe care le au cu mediul lor socio-cultural. În plus, elevii de astăzi aparțin unei generații pentru care tehnologia este o componentă centrală a vieții lor cotidiene. Mediul digital în care aceștia evoluează modifică semnificativ modul în care gândesc și procesează informațiile, cu potențiale implicații asupra structurii creierului însuși. Prin urmare, problema manualelor școlare este deosebit de importantă. Crearea și integrarea manualelor digitale simbolizează punctul de plecare al unei transformări majore în domeniul educației, posibilă datorită unor condiții prealabile favorabile. Exploatând inovațiile tehnologice și posibilitățile sporite de acces și interacțiune, aceste manuale digitale își propun să le depășească pe cele tipărite în ceea ce privește performanța și relevanța.

Cuvinte-cheie : limbi străine, copii, manual școlar, TIC, manual digital interactiv.

Aujourd'hui, il est largement admis que la maîtrise d'au moins deux langues étrangères constituent une nécessité incontournable. Dans la communication intitulée « Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture » [6], la Commission européenne propose une vision ambitieuse d'un espace européen de l'éducation, dans lequel l'éducation, la formation et la recherche, caractérisées par leur qualité et leur inclusivité, pourraient se développer librement sans être limitées par les frontières. Cet espace idéal mettrait également en avant une maîtrise linguistique étendue, où il deviendrait courant pour les citoyens de parler couramment deux langues étrangères en plus de leur langue maternelle.

Les compétences multilingues occupent une place centrale dans la conception de l'espace européen de l'éducation [10]. Dans un contexte marqué par une mobilité croissante, que ce soit pour des raisons éducatives, de formation ou professionnelles au sein de l'Union européenne, ainsi que par une intensification des flux migratoires en provenance de pays tiers et une coopération mondiale accrue, les systèmes éducatifs et de formation doivent repenser les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Ils doivent également exploiter les opportunités offertes par la richesse linguistique de l'Europe pour renforcer la diversité et l'inclusion.

Ainsi, pour optimiser l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, il est préférable d'exposer l'enfant dès son plus jeune âge à d'autres langues. Cette approche vise à le préparer efficacement pour les étapes d'apprentissage futures et à éviter le retard ou les difficultés souvent rencontrés lors de l'acquisition des langues à l'âge adulte.

Un apprenant âgé de moins de douze ans peut être décrit comme un individu en pleine croissance et en processus de construction identitaire. Ce qui distingue particulièrement ce groupe d'apprenants, c'est qu'ils traversent une phase de développement active dans divers domaines essentiels [12, p. 17]. Ces évolutions incluent les sphères psychomotrice, cognitive, affective et langagière, témoignant de l'intensité et de la diversité des transformations qui façonnent leur apprentissage et leur compréhension du monde.

Traiter de l'enseignement du français comme langue étrangère destiné aux enfants nécessite une réflexion préalable approfondie sur les caractéristiques propres à leur

personnalité et à leur développement. Transmettre une langue à des jeunes apprenants exige non seulement une maîtrise des méthodes pédagogiques spécifiques à cette langue, mais aussi une compréhension approfondie des besoins et des particularités des enfants. Il est essentiel d'adapter les approches pédagogiques à l'âge des enfants, en tenant compte de leurs capacités individuelles ainsi que des relations qu'ils établissent avec leur environnement socioculturel.

Dans cette optique, le rôle du pédagogue est de concevoir des stratégies pédagogiques adaptées aux différents stades de développement psycho-cognitif des enfants, tout en s'appuyant sur les connaissances et les compétences qu'ils possèdent déjà. L'innovation en enseignement ne saurait se limiter à réduire l'âge auquel les enfants commencent à apprendre le français, mais doit également intégrer des méthodes novatrices qui soutiennent leur apprentissage de manière holistique.

Concernant l'étude des langues étrangères à ce niveau, il est largement admis que les enfants possèdent une aptitude naturelle à acquérir de nouvelles langues plus aisément que les adultes. Dominique Lasalle [8, p. 13], lors d'un colloque dédié à l'enseignement des langues en milieu scolaire et à la diversité des approches pédagogiques, souligne que les enfants d'aujourd'hui sont perçus comme étant plus alertes, développés et précoces comparativement aux générations antérieures. Elle propose ainsi une réflexion sur l'opportunité d'initier ces jeunes esprits, dès leur plus jeune âge, à la richesse d'autres cultures et langues. Ces opinions, qui jouissent d'un consensus général, nécessitent néanmoins une analyse approfondie dans un cadre contextuel. Cela permettra de mettre en lumière les mécanismes précis qui influencent l'apprentissage du français chez les enfants d'âge primaire, et d'identifier les facteurs qui favorisent ou entravent cette acquisition.

Les activités pédagogiques gagneront en efficacité et en attrait pour les élèves si elles remplissent plusieurs critères importants [12, p. 24]. Tout d'abord, elles doivent capter leur attention et susciter leur intérêt en abordant des thèmes qui résonnent avec leurs préoccupations personnelles et leurs émotions. Ensuite, ces activités devraient offrir l'opportunité d'explorer et de mieux comprendre le monde, notamment à travers la découverte des langues et des cultures qui les entourent.

De plus, un équilibre entre le jeu et les exercices cognitifs doit être établi, afin de stimuler leur engagement intellectuel tout en rendant l'apprentissage ludique. Ces situations devraient aussi encourager une démarche interrogative en incitant les élèves à poser des questions, plutôt que de simplement fournir des réponses immédiates. Cette approche favoriserait l'accomplissement de tâches concrètes pour résoudre des problématiques, développant ainsi leurs compétences analytiques et leur autonomie.

Par ailleurs, pour maintenir l'intérêt et éviter la monotonie, il est essentiel d'introduire régulièrement de nouveaux matériaux et de nouvelles tâches. Il faut s'écarter des routines classiques et répétitives, telles que l'instruction basique consistant à ouvrir un manuel scolaire à une page spécifique. L'enseignement doit également donner aux élèves la possibilité de faire des choix personnels, renforçant ainsi leur rôle actif dans leur apprentissage et leur permettant d'affirmer leur individualité au sein du groupe.

Enfin, les activités pédagogiques doivent être conçues pour aider les élèves à se fixer des objectifs clairs et à mesurer leurs progrès. Cette prise de conscience des résultats

obtenus constitue une source de motivation et de satisfaction qui renforce leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Le manuel, en tant que support pédagogique utilisé dans la classe de FLE pour enfants, peut offrir de nombreux bénéfices [Idem, p. 69]. D'une part, il met à disposition un environnement familier grâce à la récurrence de personnages, ce qui contribue à rassurer les élèves et à établir une relation affective avec la langue. D'autre part, les contenus, organisés en unités didactiques, simplifient les préparations pour les enseignants tout en assurant une progression cohérente. De plus, les manuels doivent inclure fréquemment des enregistrements audio de qualité, permettant aux élèves d'écouter des locuteurs natifs variés. Cependant, il est important de noter qu'un manuel ne peut remplacer une préparation adaptée au public spécifique des jeunes apprenants, qui peuvent parfois être non lecteurs et éprouver des difficultés à utiliser un support standardisé.

Il est à souligner aussi le fait que les enfants démontrent souvent une grande aisance et un réel plaisir dans l'utilisation des ordinateurs. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) occupent une place de plus en plus significative dans leur quotidien. Ces technologies s'intègrent dans des contextes variés, qu'il s'agisse d'activités éducatives ou de loisirs, notamment à travers des jeux d'adresse et de stratégie, des jeux à visée éducative, des recherches d'information ou encore le visionnage de supports audiovisuels.

En ce sens, les nouvelles technologies constituent un outil particulièrement efficace pour l'enseignement des langues, en raison de leurs multiples apports [Idem, p. 72] :

- elles mettent à disposition des enseignants et des apprenants un éventail de ressources pédagogiques et documentaires, accessibles par des supports variés tels que des sites Internet ou des logiciels éducatifs ;
- elles permettent d'élargir l'apprentissage des langues à une dimension internationale.

Les apprenants peuvent ainsi entrer en contact direct avec les locuteurs des langues étudiées. Cela se concrétise dans des cadres variés, comme les échanges épistolaires entre classes ou écoles, et s'appuie sur des supports diversifiés tels que des documents audio, vidéo, iconographiques et des photographies numériques, rendus accessibles via l'usage de la messagerie électronique. Ces technologies renforcent ainsi l'efficacité de l'enseignement et contribuent à une approche interactive et interculturelle des apprentissages linguistiques.

Revenant aux manuels scolaires, à l'heure actuelle, il est probable que les manuels traditionnels ne disparaissent pas complètement. Ils pourraient coexister avec les outils numériques, mais leur rôle évoluerait : les manuels imprimés pourraient servir de supports de référence pour certains types d'apprentissage ou comme ressources secondaires. De même, en vue d'assurer un équilibre entre la technologie et la tradition, certaines écoles, soucieuses de limiter le temps d'écran ou d'encourager des approches pédagogiques variées, pourraient continuer à utiliser des manuels physiques en complément des outils numériques, notamment dans le cas des élèves du primaire.

Le mariage entre le manuel scolaire et les nouvelles technologies, que nous sommes déjà imposés à faire nous a inspiré, une équipe de chercheurs de l'Université Pédagogique d'État « Ion Creanga » de Chisinau, Moldavie, à repenser des manuels traditionnels dans le format numérique. L'activité de l'équipe se passe au sein du projet **Jean Monnet Actions in the field of Higher Education Teaching and Research - Ensuring Quality Teaching**

and Learning in a Digital Age: Development and Implementation of E-Textbooks, "EuDigBook", nr. 101126852 – DLV-101126852, période 2023-2026.

L'objectif du projet est de développer une génération des manuels scolaires en format numérique à partir des manuels traditionnels et de familiariser des enseignants de notre pays avec ce travail, qui n'est pas du tout difficile pour un enseignant qui possèdent des compétences d'utilisateur indépendant des nouvelles technologies.

L'équipe de recherche n'a pas négligé la condition première applicable également dans le cas du passage au manuel électronique [3], à savoir le respect du curriculum national, et a donc effectué son travail sur la base des manuels scolaires, approuvés par arrêté du ministre de l'éducation, de la culture et de la recherche en 2019 [9]. Ce choix est motivé une fois de plus par la volonté des membres du projet de présenter des produits finaux - des prototypes de manuels numériques interactifs (MNI) - qui démontrent l'efficacité du travail effectué dans le cadre du projet, par rapport à la situation du système éducatif de la République de Moldavie [2].

Les manuels numériques développés par les chercheurs impliqués dans le projet sont élaborés dans le programme Delphi 10.4. Ce programme permet de réaliser le manuel numérique à partir de la version PDF du manuel en cours de transformation. La version PDF des manuels transformés est téléchargée à partir du site ctice.md [7], qui est la seule source légale de manuels scolaires dans notre pays. Conformément au règlement présenté dans le sous-sol de la page d'accès aux manuels, les versions PDF des manuels développés dans le cadre du projet sont utilisées à des fins éducatives uniquement, afin de démontrer comment le manuel traditionnel peut devenir un manuel numérique interactif [3].

La figure 1 présente une capture d'écran de la page d'accueil du manuel numérique (dans ce cas, il s'agit du manuel de français, 2e année), où la première partie de l'image est la couverture du manuel imprimé, et la seconde partie - le logo du manuel numérique, qui peut être édité à la discrétion de l'enseignant-utilisateur. Ici, l'enseignant peut saisir n'importe quelle information, texte, image, à condition que les dimensions autorisées pour le logo soient respectées.

Fig. 1. Capture d'écran de la page d'accueil de MDI

Le bouton « Start » (Figure 1) sur la page d'accueil du manuel ouvre le manuel en format double page, ce qui vous permet de feuilleter le manuel comme vous le feriez avec un manuel traditionnel. La barre d'outils et les champs du manuel (figure 2) offrent à l'utilisateur divers outils et options pour [Ibidem] :

- la navigation (parcourir et rechercher des informations dans les pages du manuel) ;
- créer des ressources numériques (différents types d'exercices, figure 3) ;
- inclure différents types d'activités statiques et interactives (images, fichiers multimédias, fichiers audio/vidéo, fichiers de différents types (.txt, .doc, .docx, .pdf), présentations électroniques (.ppt, .pptx), etc ;
- capter l'attention des élèves sur une partie de la page (ZL - zoom local) ou zoomer (ZG - zoom global), sélectionner et afficher des fragments de texte (T), tourner les pages (à gauche, à droite), rechercher, etc.

Une remarque à prendre en considération : comme l'équipe du projet rassemble des professeurs de différentes disciplines, l'interface du manuel numérique développé est encore soit en roumain, soit en anglais. Nous n'avons pas encore prévu une interface uniquement en français, sujet qui reste ouvert au travail des chercheurs, membres du projet.

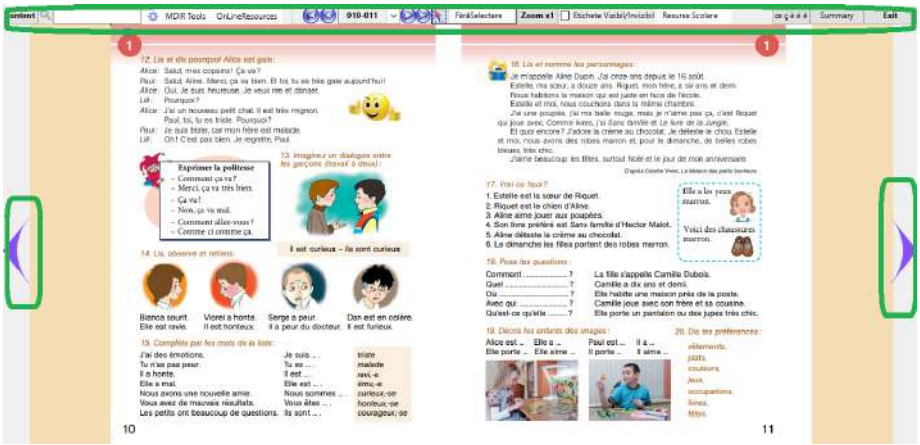


Fig. 2. Capture d'écran *Outils et options du MNI*

L'équipe de chercheurs du projet a respecté les règles d'utilisation des manuels présentés sur la page ctice.md, en conservant la structure et le contenu du manuel imprimé, en intervenant notamment sur la partie d'interactivité.

Toutes les activités proposées par les auteurs des manuels sont transformées en activités interactives. Le programme permet de créer plusieurs types d'activités, comme le montre la figure 3.

D'après ce qui précède, nous constatons que MNI est un logiciel éducatif flexible. Toutes les ressources du manuel - fichiers audio (.mp3), fichiers vidéo (.mp4), images (.png, .jpeg, .bmp etc.), documents (.doc, .pdf), présentations électroniques (.ppt, .pps), des tests de différents types (vrai/faux, choix multiple, associer des mots à leurs explications/définitions, rétablir l'ordre des mots dans des énoncés/des phrases, cocher la bonne option après avoir lu/écouté un message, résoudre des mots croisés), combler des lacunes en

Fig. 3. Capture d'écran *Typologie des ressources du MNI*

utilisant un ensemble prédéfini de mots ou de phrases, éliminer le mot intrus, classer des objets/résultats/phénomènes, mettre en ordre les énoncés/idées d'un texte lu ou écouté, etc.), les liens internes et externes - peuvent être modifiés. Le processus d'insertion/ modification des ressources du manuel est simple et s'effectue via des menus déroulants et des fenêtres de dialogue.

L'utilisateur ayant les droits d'administrateur (l'enseignant) peut créer et insérer des activités interactives tant dans les pages du manuel que dans les champs du manuel. L'effet de la modification des ressources du manuel est immédiatement perceptible par l'apparition ou la disparition des icônes spécifiques à la ressource [Ibidem]. Les modifications apportées aux ressources du manuel sont sauvegardées et peuvent être utilisées lors de la réouverture du manuel.

Nous allons montrer quelques images des étapes de la création des ressources que nous voyons sur les pages 10-11 du manuel (Figure 2).

Pour l'exercice 12, qui est une activité de compréhension écrite, comme les élèves doivent dire pourquoi Alice est gaie, nous pensons pertinent de proposer tout d'abord un enregistrement audio pour que l'élève écoute ce dialogue à la maison, éventuellement le réécouter s'il veut améliorer sa prononciation en français.

Comme pour la majorité des manuels scolaires de français les enseignants ne disposent pas encore des enregistrement audio, faits par des français natifs, nous avons créé l'enregistrement audio pour ex. 2 page 10 avec le logiciel en ligne TTSMaker [11], qui est gratuit et qui offre un très bon résultat à ces conditions.

L'enregistrement obtenu doit être placé dans les dossiers du manuel, il serait mieux d'avoir un dossier intitulé « Audio », pour ne pas se tromper de ressource ajoutée ensuite dans les pages du manuel.

Une fois l'enregistrement audio préparé (enregistré et mis dans les dossiers du manuel), le professeur peut passer à l'étape suivante – l'ajouter dans les pages du manuel numérique.

Le soft permet de mettre des ressources sur les champs du manuel aussi. Mais pour ne pas contrarier les élèves, nous avons pensé de mettre en page les ressources « internes » (propres du manuel), et sur les champs – celles « externes » (apportées d'ailleurs dans le manuel).

Dans un premier temps il faut accéder le bouton « MDIR Tools » (Fig. 2, 3, 4). Vue le fait que la ressource que nous voulons mettre en page est déjà créée, nous allons choisir l'option « Manager de ressources » (Fig. 4), qui va nous proposer qu'elle endroit choisir pour manier cette ressource-là. Comme nous venons de dire, nous allons mettre la ressource sur la page du manuel, à côté de l'exercice 12 (Fig. 5). Dans la liste des options proposées (Fig. 4, no 1), nous choisissons « add », les autres options seront utilisées ensuite quand nous voudrons effacer, renouveler, changer de lieu cette ressource que nous voulons maintenant ajouter dans les pages du manuel.

À l'étape suivante, une nouvelle fenêtre va s'ouvrir (Fig. 4, no 2). Ici nous avons l'option pour choisir l'endroit où nous voulons avoir l'icône de notre ressource (« editare pozitie »), que nous pouvons changer ensuite (Fig. 4, no 1). Le bouton « creare resursa » (Fig. 4, no 2), va faire apparaître le symbole du signe de question, qui sera transformé dans l'icône de la ressource que nous voulons insérer après avoir choisir le type de la ressource (« selectare tip resursa ») et après l'avoir téléchargée (« incarcare fisier »). Cette dernière action va ouvrir une nouvelle fenêtre (Fig. 4, no 3). Dans la liste des activités possible à ajouter il faut choisir le type d'activité qui nous interresse (audio dans ce cas) et le bouton « add resursa » va ouvrir les dossiers du manuel où nous avons la ressource déjà préparée, avec le TTSMaker. Pour sauver toutes les étapes faites jusqu'ici il faut accéder le bouton « save ».

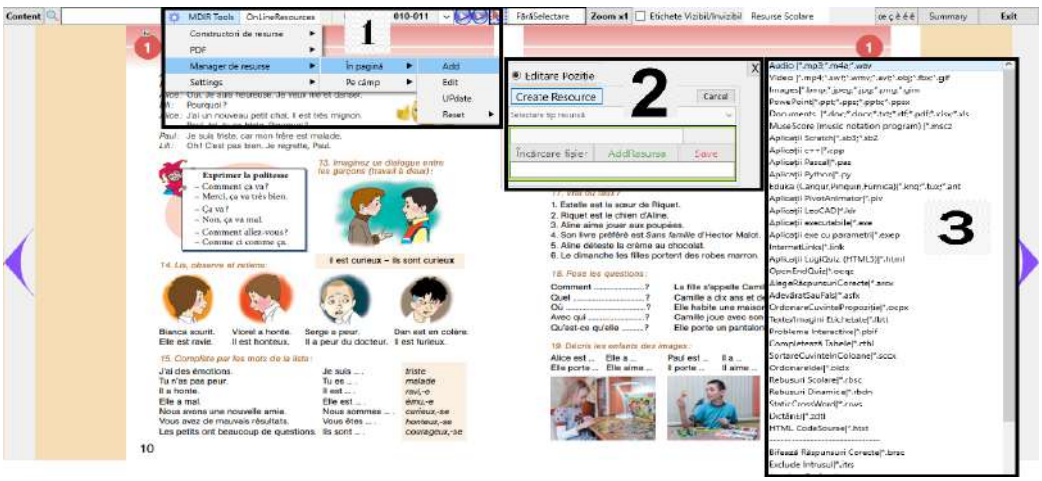


Fig. 4. Capture d'écran *Ajouter les ressources dans les pages du manuel numérique*

La dernière opération « save » (Fig. 4, no 2) va faire apparaître l'icône de l'activité d'écoute (Fig. 5), qui au moment où elle sera accédée par un double click, la fenêtre du lecteur audio du système windows (Fig. 5) que l'utilisateur a sur son ordinateur va s'ouvrir. Dans ce cas, nous avons le lecteur « Media player » que nous sommes habitués à utiliser grâce à sa simplicité d'utilisation.

Fig. 5. Capture d'écran *Utiliser les ressources du manuel numérique*

Toutes les activités du manuel peuvent être ajoutées suivant ce principe, juste après avoir été créées. La création des exercices 17-20 page 11 (Fig. 2) se fait directement dans le soft, suivant le même principe de création pour chaque type de ressource à part. Par exemple, à l'exercice 17 nous avons une activité du type « vrai ou faux ». Tous les exercices du manuel seront créés suivant les opérations décrites ci-dessous.

Pour créer une activité interactive de type Vrai/Faux, suivez les étapes suivantes [1] : accédez à l'application du manuel numérique permettant de créer ce type d'activité interactive. Dans le menu « MDIRTools » il faut aller dans le sous-menu « Constructori de resurse ». Dans la liste des applications ouverte, on sélectionne « Adevarat False » (Fig. 6, no 1). En conséquence, une nouvelle fenêtre s'ouvre (Fig. 6, no 2), dans laquelle l'activité interactive « True/False Quiz Maker » (*.asfx) sera créée.

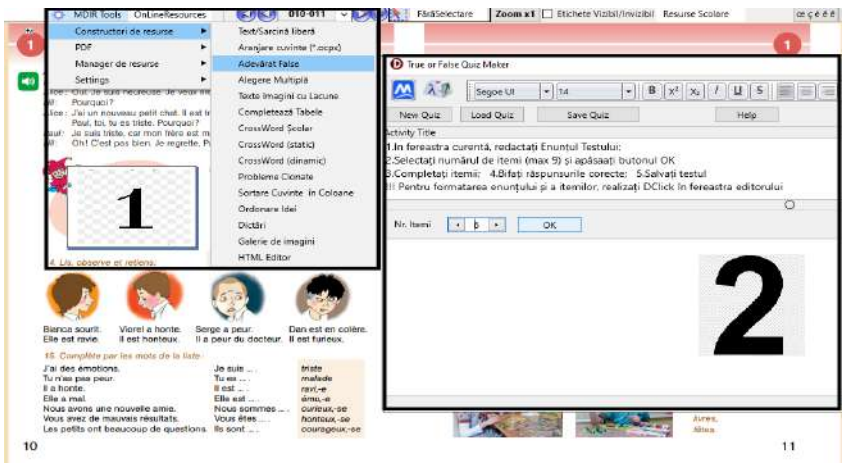


Fig. 6. Capture d'écran *Création des activités interactives dans le MNI (ici Vrai/Faux)*

Pour créer un nouveau test, il faut cliquer sur le bouton « New Quiz » (Fig. 6, no 2). Dans le champ « Activity Title », le professeur écrit l'énoncé du test (par exemple, l'énoncé « Vrai ou faux ? » pour l'exercice 17 (Fig. 5). À l'étape suivante, on sélectionne le nombre

d'éléments (pour cet exercice il faut entrer 6 éléments) et on appuye sur le bouton OK (Fig. 6, no 2).

Dans les espaces réservés à l'écriture des items Item1 - Item 6 (Fig. 7, no 1), vous modifiez le libellé des items et cochez l'item si l'affirmation est vraie/correcte (Fig. 7, no 1).

Enfin, le test est enregistré en cliquant sur le bouton « Save Quiz » (Fig. 7, no 2). Dans la fenêtre d'enregistrement, présente toujours dans les dossiers du manuel numérique, on indique le dossier « Resurse Professor », où le test sera enregistré (Fig. 7, no 3). Dans le champ « Nom du fichier », on saisit un nom pour le fichier enregistré (il est souhaitable que le nom du fichier contienne le numéro de la page, suivi du numéro de l'exercice). Enfin, on clique sur le bouton « Save » (l'extension *.asfx est ajoutée automatiquement).

Pour modifier/corriger le contenu d'un test existant, le professeur peut utiliser le bouton « Load Quiz », ensuite il va l'enregistrer de nouveau, en remplaçant la version ancienne du test avec la nouvelle.

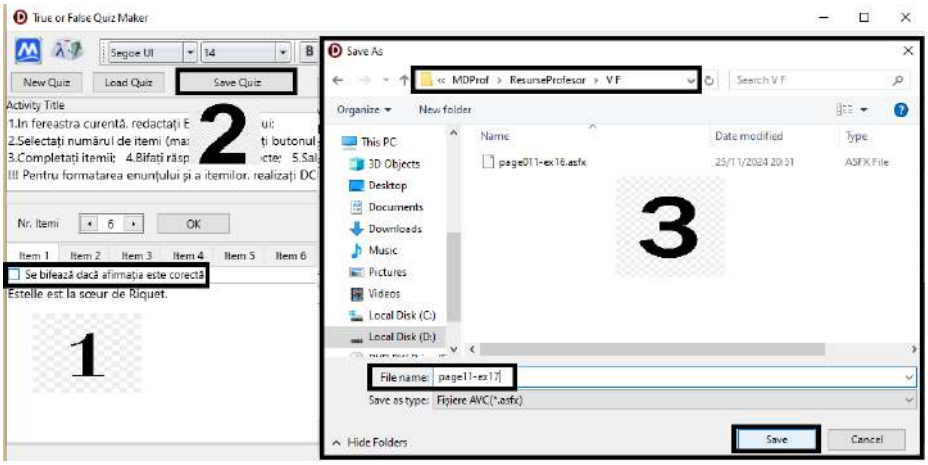


Fig. 7. Capture d'écran *Sauvegarder des activités interactives dans le MNI (ici Vrai/Faux)*

Il est possible d'insérer du texte (formaté) et/ou des images comme l'énoncé de l'activité (Activity Title) qu'on veut créér. De même, l'utilisateur peut exclure/supprimer/ajouter des lignes éditables libres sous l'énoncé de l'article. Pour activer le régime de rédactabilité de l'espace (à partir de la fenêtre de création du test), double-cliquez dans la région de l'espace. Pour plus d'informations sur la création pas à pas du test interactif, nous pouvons sélectionner le bouton « Help » (Fig. 6, no 2).

La mise en page de l'activité se fait en suivant la même procédure, décrite ci-dessus, pour les enregistrements audio (Fig. 4).

Pour résoudre l'activité, les élèves l'ouvrent, en cliquant sur l'icône placée dans les pages du manuel (Fig. 8). La fenêtre suivante de l'application interactive apparaît (Fig. 8), dans laquelle les élèves résolvent le test.

Les élèves vont lire et analyser les énoncés des items. Ensuite, à gauche de chaque item, ils peuvent accéder à la liste déroulante dans laquelle ils sélectionnent la valeur A (Vrai) ou F (Faux) de l'énoncé. Pour l'auto-évaluation, ils peuvent cliquer sur le bouton « Vérificare ». Les questions correctement résolues sont surlignées en vert et les questions

Fig. 8. Capture d'écran *Résoudre des activités interactives dans le MNI (ici Vrai/Faux)*

incorrectement résolues sont surlignées en rouge (Figure 8). Pour répéter le test, on appuye sur le bouton « Resetare ». Les boutons Zoom+ et Zoom- permettent d'ajuster la taille du test.

Toutes les activités du manuel seront créées et insérées dans les pages du manuel selon ce principe.

L'utilisateur simple (l'élève) peut consulter à son rythme n'importe quelle ressource du manuel, effectuer des tâches et inclure les résultats dans les dossiers du manuel. Toutes les activités de l'élève peuvent être stockées et consultées par l'enseignant ou d'autres personnes (parents) ayant des droits d'administrateur. Le manuel numérique interactif fait donc partie de la pédagogie de l'apprentissage centré sur l'apprenant, puisqu'il permet un apprentissage individualisé, adapté au rythme de l'apprenant. En ce sens, le manuel numérique introduit un nouveau régime de connaissance et d'apprentissage qui pourrait changer radicalement les modes d'apprentissage actuels [2].

L'apprentissage par l'utilisation de manuels numériques fait appel à des compétences en matière d'intégration de connaissances interdisciplinaires et constitue un mode d'apprentissage par le biais des ressources numériques inclues dans le manuel. Le potentiel des manuels numériques en ce qui concerne l'organisation et l'explication du matériel pédagogique garantit une perception et une prise de conscience de haute qualité du contenu par les apprenants. Dans ce cas, on peut parler d'une augmentation de l'activité cognitive des étudiants en utilisant des principes d'enseignement et leurs efforts d'auto-apprentissage basés sur l'optimisation de la charge de travail et l'individualisation de l'apprentissage. L'avantage le plus important de l'utilisation du manuel numérique dans la leçon est d'augmenter les facteurs dynamiques qui déterminent l'intérêt et la motivation des étudiants pour l'apprentissage [5].

En conclusion, nous pouvons dire que sous l'impact inévitable de l'évolution technologique actuelle, c'est-à-dire la création d'une relation étroite de la nouvelle génération d'étudiants avec la technologie, le système éducatif devrait être revu. En ce qui concerne le manuel, l'utilisation exclusive du manuel traditionnel est dépassée, voire

utopique, par rapport au progrès fulgurant des nouvelles technologies. Si nous voulons que les écoles préparent des élèves bien « équipés » pour la vie en dehors de l'environnement formel d'apprentissage, pour être en synergie avec l'environnement quotidien des élèves en dehors de l'école, alors le manuel numérique doit aussi faire partie de la réalité du système éducatif de notre pays.

Bibliographie

1. BALMUȘ, N.; CHIRIAC, T.; SÎRGHI, OL.; BULAT-GUZUN, A. *MDIR Constructor: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 95 p. ISBN 978-9975-46-819-0.
2. BULAT-GUZUN, A. Activități de receptare a mesajelor scrise integrate în Manualul digital interactiv de limba franceză. In: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine, Conferința națională cu participare internațională, ediția a III-a*. Chișinău, UPSC, 25.11.2022, pp. 6-13. ISBN 978-9975-46-739-1.
3. BULAT-GUZUN, A. Manualul digital – manualul noii generații de elevi. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2023, nr. 2-3 (138-139), pp. 65-68. ISSN 1810-6455.
4. BULAT-GUZUN, A. Manualul digital interactiv – cheia succesului pentru TIC în educație. In: *Didactica Pro*. Chișinău, 2020, nr. 4 (122), pp. 44-47. ISSN 1810-6455. Disponibil: http://www.prodidactica.md/revista/Revista_122_Cuprins.pdf
5. CHIRIAC, T.; RUSSU, A. Determinări teoretice și praxiologice ale manualului digital în procesul educational. In: *Univers Pedagogic*. Nr. 4(68), 2020, pp. 46-50. ISSN 1811-5470. DOI: 10.5281/zenodo.4415204.
6. Commission européenne. *Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture*, COM(2017) 673. Strasbourg, 14.11.2017.
7. CTICE. Manualele școlare în formatul PDF. Disponibil : https://ctice.gov.md/manuale-scolare/
8. LASALLE, D. *L'apprentissage des langues a l'école : diversité des pratiques*. Paris : L'Harmattan, 2005.
9. *Manuel de français A1*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Autori: Bujor A. et al. Chișinău: Ed. Arc, 2019. 112 p. ISBN 978-9975-0-0325-4.
10. Conseil de l'Union Européenne. *Recommandation du Conseil relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, (2019/C 189/03). Bruxelles, 22.05.2019.
11. *TTSMAKER Free text to speech*. Disponible : https://ttsmaker.com.
12. VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009. 232 p. ISBN 978-2-09-035348-8.

ROLUL CULTURII ITALIENE ÎN DIDACTICA LIMBII: ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ

THE ROLE OF ITALIAN CULTURE IN LANGUAGE TEACHING: INTEGRATED LEARNING

Veronica BOLDUMA, asist.univ.magistru
UPS „Ion Creangă" din Chișinău

Veronica BOLDUMA, university assistant
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-2306-4627
bolduma.veronica@upsc.md

CZU: 37.016:811.131.3+008
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p40-45

Abstract

The link between language and culture seems undeniable. Learning a language, in fact, also means learning the underlying and embedded culture within it. From a diachronic perspective, the concept of culture was determined, first of all, by the nature of the sociocultural phenomena of a given era, secondly, by the evolution of scientific theory in the field of linguistics, anthropology, pedagogy, sociology, etc. The aspect on which this article will focus is the diachronic development of the notion of culture in language teaching. The main objective is to analyze the turning points in the teaching of culture, regardless of the contexts of the foreign or second language teaching/ learning process, understanding - it is known that there are differences related to the specifics of these contexts.

Keywords: multilingualism, culturalism, transversal, diversity, sociotypes, etc.

Multilingvismul se află în centrul identității europene, având în vedere că limbile sunt un aspect fundamental al identității culturale a fiecărui european. Promovarea diversității lingvistice în educație şi în formare a fost întotdeauna considerată un factor important pentru succesul unei bune instruiri.

Predarea integrată este un tip particular de strategie menită să abordeze studiul şi reflecția la cursuri asupra tuturor acelor subiecte care, prin însăşi natura lor, se prezintă. ca „transversale", întrucât implică cunoştințe, aptitudini şi competențe care se încadrează în mai mult de una dintre ceea ce numim „discipline". Să ne gândim, de exemplu, la educația pentru durabilitatea mediului, sănătate, îngrijirea patrimoniului artistic, peisagistic şi cultural sau, din nou, la educație pentru legalitate şi diversitate.

Toate au ca scop analiza aprofundată a aspectelor care privesc elemente specifice ale mai multor discipline - de la ştiință la artă, de la matematică la istorie, de la geografie la drept, de la chimie la etică - şi care împreună alcătuiesc cadrul mai larg al competențelor încrucişate. Nucleul acestui tip de predare trebuie deci să fie alcătuit din planificarea unor lecții care necesită un angajament interdisciplinar, care, în primul rând, sunt capabile să integreze ariile ştiințifice şi umaniste şi care, în acelaşi timp, sunt capabile să mențină

calitatea şi specificul disciplinelor individuale. Învăţarea unei limbi străine cu uşurinţa poate să integreze aceste elemente, deorece înafaeă de elementele lexicale şi gramaticale ce stau la baza învăţării unii limbi stă şi elementul cultural. O persoană care deţine un instrument lingvistic trebuie, de asemenea, să fie capabil să-l contextualizeze şi, prin urmare, să ia în considerare cultura în care este folosit acel instrument.

Acest lucru se datorează faptului că limba şi cultura s-au influenţat întotdeauna reciproc. Când ne gândim la o limbă, ne gândim la un instrument folosit de un popor pentru a se reprezenta, aşa că în spatele se află o cultură care susţine acest instrument.

Se mai poate spune că cultura nu există sau nu se vorbeşte fără a lua în considerare instrumentul lingvistic. O cultură ajunge să fie descrisă prin ea. Putem afirma că există o combinaţie limbă-cultură conform căreia există relaţii puternice care reglementează aceste două elemente care se influenţează reciproc, legate într-un mod inseparabil tocmai prin natura relaţiei în sine.

Limba nu este ceva artificial şi, prin urmare, nu are sens să vorbim despre izolarea limbii de cultură. O influenţă evidentă poate fi observată în vocabular: după cum afirmă Boas [5, pag.76], cuvintele unei limbi sunt adaptate mediului în care sunt folosite. Gândiţi-vă doar la cuvintele numeroase şi diverse pentru a exprima un anumit fenomen dintr-o ţară: de exemplu un eveniment atmosferic precum ploaia în Anglia sau culoarea albă a zăpezii printre eschimosi.

În acest fel înţelegem modul în care cultura a influenţat limba: un anumit fenomen cultural are o varietate lingvistică pentru a-l descrie. Pe de altă parte, instrumentul lingvistic influenţează cultura: o anumită varietate de cuvinte serveşte pentru a descrie un anumit fenomen.

Aceasta pentru a se clarifica faptul că cei care sunt pe cale să înveţe o limbă diferită de a lor trebuie să înveţe şi o altă cultură, adică trebuie să realizeze o anumită dependenţă de cei doi factori şi, prin urmare, să includă cultura în studiul unei limbi.

Procesul dobândirii unei a doua culturi a fost studiat din diverse puncte de vedere. Apare un fel de aculturaţie din partea celui care învaţă, adică o adaptare treptată la o ţintă culturală fără a abandona sau renunţa la identitatea limbii materne. Cel mai important factor care influenţează aculturaţia este „diversitatea" sau distanţa socială dintre două culturi.

Aculturaţia poate include diferite etape în funcţie de nevoile cursantului: se poate trece de la un nivel minim de cunoştinţe de bază pentru scopuri necesare (nivel de prag), până la un nivel de vorbitor nativ unde pronunţia şi gesturile sunt foarte asemănătoare dacă nu egale cu cele ale nativii.

Este important de subliniat că în funcţie de impactul limbii/culturii asupra elevilor, există rezultate diferite ale învăţării, în funcţie de şocul cultural suferit din cauza diversităţii culturii propuse de propria persoană.

Dacă elevii care învaţă o a doua limbă au o orientare pozitivă faţă de aceasta sau dacă dorinţa de a face parte din grupul care vorbeşte limba este foarte mare, această afectivitate poate servi drept motivaţie, chiar şi, în funcţie de profesie (interes instrumental) putem avea atitudini diferite (gândiţi-vă astăzi la modul în care francezii sunt discriminaţi pentru că şi-au pierdut valoarea sau importanţa pe care o aveau în lumea muncii).

Însuşirea unei a doua limbi presupune însuşirea unei a doua culturi şi aceasta se datorează conţinutului social ridicat al limbii. Pentru a interpreta mai bine fenomenul este

bine să ne concentrăm pe utilizarea și sensul acestor trei termeni: aculturație, șoc cultural și distanță socială.

➢ **Aculturație**

Aculturația este procesul prin care o persoană se adaptează la o nouă cultură. Putem spune că modul de a gândi, de a acționa și de a comunica al unei persoane diferă și se schimbă de la o cultură la alta. Pentru a ține cont de acești factori este necesar să evidențiem contextul în care se învață o limbă, adică dacă este o a doua limbă sau o limbă străină. Sunt create două condiții:

a) învățarea unei a doua limbi într-o cultură nativă în care limba este întotdeauna învățată într-un context pentru a înțelege oamenii din altă cultură;
b) să învețe o limbă străină într-un context non-natural pentru diverse utilizări specifice (muncă, turism sau alte interese).

➢ **Șoc cultural**

Șocul cultural se referă la fenomene care variază de la simpla iritabilitate la o stare psihologică de panică sau criză. Acest șoc este mai evident în contextul unei culturi native (a doua limbă), în timp ce este minim într-un context non-natural (limbă străină).

Șocul cultural este asociat cu sentimente de înstrăinare, furie, ostilitate, indecizie, frustrare, tristețe la distanța elevului de acasă. Acest lucru se datorează diferențelor față de propria cultură, care adesea nu sunt înțelese. Astfel de diferențe pot duce la represiune, regresie, izolare și respingere. se poate vedea cum Douglas Brown [3, pag.223] prezintă acest șoc cultural ca patru etape succesive de aculturație.

Prima etapă vede emoția și euforia din partea persoanei pentru lucrurile noi pe care le-a găsit. În a doua etapă acest șoc cultural apare deoarece individul simte pătrunderea mai multor diferențe culturale. În a treia etapă vedem că unele probleme de aculturație sunt rezolvate în timp ce altele persistă: persoana începe să accepte diferențele de gândire și simțire. A patra etapă presupune fie o asimilare, fie o adaptare, o acceptare a noii culturi și o încredere în sine, în persoana „nouă" care s-a dezvoltat în această cultură.

Profesorii au un rol fundamental în trecerea de la o etapă la alta: nu trebuie să forțeze trecerea, ci să urmeze, încercând să înțeleagă senzațiile de frustrare și furie pentru a ajunge la o formă profundă și personală de învățare.

➢ **Distanțare socială**

Distanța socială se referă la apropierea cognitivă și emoțională a două culturi care intră în contact la un individ. Prin distanță înțelegem diferențele care există între cele două culturi. John Schuman spune în cercetarea sa că, cu cât distanța socială dintre două culturi este mai mare, cu atât este mai puternică dificultatea pe care elevul o va întâmpina în învățarea unei a doua limbi și invers, cu cât distanța socială este mai mică, cu atât situația de învățare va fi mai bună. Această distanță este greu de măsurat obiectiv, se poate ajunge la o percepție, totuși, important este să vedem relația dintre distanța socială și însuşirea unei a doua limbi.

Managementul claselor multiculturale cere profesorului să aibă abilități complexe și conștientizare proprie de a acționa în clasă. Cunoașterea principalelor abordări și metodologii de predare a limbilor străine nu este întotdeauna suficient pentru a aborda problemele critice care pot apărea în urma comparației dintre referințele culturi italiene în

cazul nostru, dar și ale studenților din țara în care este învățată acesată limbă. Profesorul este de fapt chemat să acorde o atenție deosebită diferitelor sensibilități prezente și să adoptă o abordare interculturală care promovează dialogul și interacțiunea și să știe să prevină conflictele care pot apărea uneori, în special în sălile de clasă multilingve.

Profesorul de L2 se trezește adesea nevoit să medieze nu numai între elevi, ci și între elevi și material de predare folosit. De fapt, limba nu poate fi separată de cultură și Cadrul European Comun de Referința evidențiază importanța competenței socioculturale și pragmatice ca element fundamentale ale competenței lingvistico-comunicative. Aceasta presupune folosirea de texte autentice care sunt, în același timp, un vehicul pentru învățarea lingvistică și culturală, deoarece prezintă referiri la cultura italiană pe care elevii trebuie să le cunoască pentru a comunica eficient în diferite contexte. Cu toate acestea, elementele culturale pot diferi de cele tipice culturii de origine a cursanților și poate crea uneori disconfort sau jenă elevului.[1, pag.198]

Prin cultură înțelegem modurile pe care le folosește un popor pentru a se exprima, care îmbracă forme diferite în funcție de contexte și cu semnificații diferite în funcție de mesajul pe care dorește să-l transmită. Este necesar să existe o informare corectă asupra obiceiurilor și obiceiurilor unui popor, analizând distribuția fenomenului, încercând să nu se dea stereotipuri care ar putea distorsiona interpretarea, ci mai degrabă oferind „sociotipuri" [2, pag.58], adică caracterizări care derivă dintr-o generalizare rațională a stereotipurilor verificabile empiric.

Trebuie luate în considerare și aspectele non-verbale ale unei limbi, deoarece și ele fac parte din cultură și pot fi diferite în funcție de populație: limbajul corpului, limbajul obiectelor, limbajul mediului.

Limbajul corpului include mișcarea, postura, gesturile, expresia facială, privirea, atingerea și distanța.

Prin ***limbaj obiectelor*** înțelegem semne, desene, artefacte, îmbrăcăminte și podoabe personale.

Limbajul mediului este cel alcătuit din culori, lumini, arhitectură, spațiu, direcții și elemente naturale care vorbesc omului despre natura sa.

Prin urmare, învățarea în clasă este importantă: odată ce s-au stabilit ce valori și comportamente trebuie predate, trebuie văzut cum trebuie făcut acest lucru. Odată înțeleasă legătura dintre gândire, cultură și limbă, împreună cu cunoașterea diferențelor culturale, distanțelor, asemănărilor și modul în care acestea influențează învățarea unei limbi, profesorul a încorporat cultura în curriculum.

Pentru analiza acestor diferențe culturale pot fi folosite diverse metode: comparația, crearea de situații sau simulări, clarificarea neînțelegerilor prin ziare, mass-media sau sala de clasă. Este vorba deci de a face mai mult decât de a vorbi despre valori culturale, a face după modele diferite de propria cultură.

Profesorul trebuie să țină cont nu doar de cultura care trebuie învățată, ci și de cultura nativului, de dificultățile pe care le-ar putea avea, de problemele cu care se află, pentru ca predarea să devină profitabilă prin conectarea la viața normală. Important este să existe un contact direct între mediu și predare.

Problemele majore pe care un student le poate întâlni în timpul studierii limbii italiene și a culturii acestui popor sunt:

- ***Tonul vocii.*** Italienii adoptă un ton al vocii considerabil mai înalt decât cel al altor popoare; acesta este motivul pentru care doi italieni care pur și simplu schimbă salutări sau discută despre mai mult sau mai puțin sunt adesea confundați cu două certuri. În relațiile internaționale acest factor, legat de gesticulația noastră plină de viață și de presupusa noastră agresivitate, ne face să credem că suntem într-un dezacord aprig cu interlocutorul nostru, în timp ce în realitate ne exprimăm doar propriul punct de vedere.
- ***Apropierea.*** Italienii, ca și popoarele latine în general, sunt obișnuiți să tolereze o distanță minimă între corpuri, iar contactul fizic (de exemplu, mâna pe umăr) este, de asemenea, destul de frecvent. Acest lucru creează probleme străinilor care sunt obișnuiți cu un spațiu de locuit mai mare, precum popoarele nordice de exemplu. Prin urmare, ceea ce pentru un italian poate fi o invitație de a forma legături mai intime sau cel puțin mai prietenoase, poate fi interpretat de un străin ca o intruziune inutilă.
- ***Gesturile.*** O caracteristică pur „latină" este gesturile puternice, care însoțește, subliniază și mimează o mare parte din vorbirea italiană. Aceste gesturi, complet spontane pentru noi, sunt adesea de neînțeles pentru străini, sau pot da naștere la neînțelegeri cu gesturi similare din alte culturi. Din păcate, acest gest este și greu de explicat în cuvinte și doar contactele frecvente cu civilizația noastră pot duce la o înțelegere fără ambiguitate a acestora.
- ***Punctualitate.*** În context internațional, italienii se bucură de reputația de a fi nepunctuali sau în orice caz nu foarte de încredere din acest punct de vedere. În realitate, italienii tolerează o întârziere care rămâne într-un sfert de oră; de fapt, în acest interval de timp nici măcar nu se consideră întârziere.
- ***Expresivitatea facială.*** Italienii își exprimă adesea impresiile și senzațiile mai mult cu chipul decât cu cuvintele, prin expresii faciale foarte complexe.
- ***Structura textului.*** Discursul italian este mereu presărat cu distincții, clarificări, digresiuni, paranteze etc... Ni se pare cel puțin nu foarte „spectaculos" să începem imediat cu miezul discuției: *și ce spunem după aceea?* În plus, ni se pare că fără un set adecvat de exemple interlocutorul nostru nu ar trebui să înțeleagă care este adevărata noastră intenție. Italienii acordă foarte multă importanță nuanțelor și se așteaptă ca acestea să fie pe deplin înțelese și apreciate de ceilalți.[4. pag.36]

Obiectivul competenței comunicative interculturale, așadar, trebuie să fie urmărit prin două momente: unul cognitiv (care reia precum și prezentarea diferențelor culturale, inclusiv a celor de tradiție istorică precum obiceiuri, obiceiuri, sărbători etc.) și unul procedural, adică legat de abilitățile relaționale care trebuie neapărat puse în practică domeniu dacă doriți să adoptați o atitudine „interculturală".

Marea posibilitate pe care ne-o oferă comunicarea interculturală este prin urmare, aceea de a ne privi mai bine pe ceilalți datorită unei priviri mai atente dar, și înainte de asta, de a ne privi mai bine pe noi înșine prin alții, putând avea unghiuri plurale și neașteptate, sporind potențialul mai mare al diferențelor reprezentate de diferite limbi și limbi.

Bibliografie:

1. Balboni, P.E. ‚Conflitti di cultura/civiltà in una classe inter/multiculturale», in: Atti del convegno Anils di Cagliari. Cagliari: CUEC, 2002.
2. Balboni, P.E., La comunicazione interculturale,Venezia: Marsilio, 2007.
3. Brown D. H., Learning a second culture, in Valdes J.M., Culture Bound, C.U.P., Cambridge, 1986.
4. Caon, F.,Tra lingue e culture, Milano: Bruno MondadoriPearson, 2008.
5. Zuanelli, E., Plurilinguismo, lingue materne, educazione plurilingue, Venezia: ITE, 1983.

ÉTUDE CONTRASTIVE DES STRUCTURES FIGURATIVES AVEC LES VERBES DE MOUVEMENT

CONTRASTIVE STUDY OF FIGURATIVE STRUCTURES WITH MOTION VERBS

STUDIU CONTRASTIV AL STRUCTURILOR FIGURATIVE CU VERBELE DE MIȘCARE

Natalia CELPAN-PATIC, drd, asist. univ.
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Natalia CELPAN-PATIC, PhD student, university asistent
"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-7266-6336
celpan.patic.natalia@upsc.md

CZU: 811.133.1'367.625

DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p46-54

Abstract

This study aims to compare the figurative use of movement verbs in three languages, with a particular focus on idiomatic expressions. Movement verbs such as "to go," "to come," "to run," "to fly," "to swim," or "to pass" serve as a relevant example, being used both literally and figuratively. Context plays a crucial role in determining these meanings. For example, expressions like "the truck passes"/"time passes", "camionul trece"/"timpul trece" (Romanian), "le camion passe"/"le temps passe" (French), and "грузовик проходит"/"время проходит" (Russian) clearly illustrate the dichotomy between the literal and figurative meanings.

The paper analyses the symmetry and asymmetry of the use of movement verbs in metaphorical expressions in Romanian, French, and Russian through a contrastive approach. Practical exercises are also proposed to differentiate between literal and figurative meanings, highlighting both the theoretical aspects and applicability in the process of learning foreign languages. The results of the study contribute to a better understanding of the dynamics of figurative expressions in the three languages and provide useful tools for their correct usage by learners.

Keywords: verb of displacement, figurative verbal structure, idiomatic/phraseological expression, symmetry, asymmetry, contrastive method

Rezumat

Studiul de față are ca obiect compararea utilizării figurative a structurilor cu verbe de deplasare în trei limbi, cu un accent deosebit pe expresiile idiomatice. Verbele de deplasare, precum *a merge, a veni, a alerga, a zbura, a înota sau a trece*, reprezintă un exemplu relevant, fiind utilizate atât cu sens propriu, cât și cu sens figurat. Contextul joacă un rol esențial în determinarea acestor sensuri. De exemplu, expresii precum „camionul trece"/„timpul trece" (română), „le camion passe"/„le temps passe" (franceză), „грузовик проходит"/„время проходит" (rusă) ilustrează clar dihotomia între sensul propriu și cel figurat.

Lucrarea analizează simetria și asimetria utilizării verbelor de deplasare în expresii metaforice din română, franceză și rusă, printr-o abordare contrastivă. Sunt propuse și exerciții practice pentru

diferențierea sensurilor proprii și figurative, subliniind atât aspectele teoretice, cât și aplicabilitatea în procesul de învățare a limbilor străine. Rezultatele studiului contribuie la o mai bună înțelegere a dinamicii expresiilor figurative în cele trei limbi și oferă instrumente utile pentru utilizarea lor corectă de către cursanți.

Cuvinte-cheie: verb de deplasare, structură verbală figurativă, expresie idiomatică/ frazeologică, simetrie, asimetrie, metodă contrastivă.

Préliminaires

L'étude présentée a pour objet la comparaison de l'utilisation figurée des structures avec des verbes de déplacement en roumain, français et russe, en mettant particulièrement l'accent sur les expressions idiomatiques pour voir les similitudes et les différences de leur utilisation. Les verbes de mouvement, tels qu'*aller, venir, tomber, voler* ou *passer*, constituent un exemple pertinent, étant utilisés à la fois dans un sens propre et figuré. Le contexte joue un rôle essentiel dans la détermination de ces sens. Par exemple, des expressions telles que «le camion passe»/»le temps passe» (français), «camionul trece»/»timpul trece» (roumain), «грузовик проходит»/»время проходит» (russe) illustrent clairement la dichotomie entre le sens dénotatif et connotatif.

Les verbes de déplacement dans cette étude sont considérés comme une sous-classe des verbes de mouvement. Les verbes de mouvement constituent un groupe de verbes exprimant un déplacement, une localisation ou une modification de posture d'un sujet dans l'espace [2, p. 38]. Ces verbes évoquent des actions telles que *se mouvoir, marcher, se pencher, aller, venir, se redresser,* etc. Ils peuvent être employés de manière concrète (mouvement réel) ou métaphorique (mouvement abstrait, comme dans des expressions idiomatiques).

Contrairement aux verbes de mouvement, les verbes de déplacement se concentrent exclusivement sur l'idée de transfert, autrement dit, sur le changement de lieu, qu'il s'agisse d'une personne ou d'un objet. Ces verbes se réfèrent spécifiquement à l'action de transporter quelque chose ou quelqu'un d'un endroit à un autre [3, p. 159], par exemple : *déplacer, conduire, amener, migrer, exiler*, etc.

Les verbes de mouvement (y compris ceux de déplacement) constituent des éléments essentiels du vocabulaire fondamental de toute langue [1, p. 5], ce qui explique leur fréquence d'utilisation. Cette récurrence élevée favorise l'existence d'un système riche de collocations pour ces verbes, entraînant ainsi une évolution de leur signification.

L'importance de la modélisation cognitive de la sémantique des verbes de déplacement réside dans l'intérêt constant pour les origines, les mécanismes et les résultats du développement de leur signification secondaire, métaphorique et idiomatique. En effet, les modèles sémantiques permettent de prévoir et d'identifier les tendances émergentes au sein de cette catégorie lexicologique.

L'objectif de cette étude est de déterminer la symétrie ou l'asymétrie dans l'utilisation des structures figuratives avec les verbes de déplacement dans les trois langues étudiées, afin de venir en aide aux professeurs et aux étudiants en classe de langue étrangère. Cette approche vise à favoriser une meilleure assimilation des verbes de déplacement en proposant des exercices de différenciation pour résoudre les éventuelles interférences linguistiques.

Les principales tâches de cette recherche sont les suivantes :

- L'établissement du corpus des verbes de déplacement pour la recherche ;
- La différenciation entre l'utilisation littérale et figurée des verbes de déplacement ;
- La mise en évidence des expressions idiomatiques avec les verbes de déplacement ;
- L'analyse de la symétrie/l'asymétrie des expressions idiomatiques dans les trois langues étudiées ;
- La proposition d'exercices lexicaux pour l'assimilation des verbes de déplacement ;
- Le commentaire des résultats.

Dans le cadre de cette recherche, une analyse du matériel lexical accumulé, composé de **136** verbes de déplacement tirés des dictionnaires explicatifs et bilingues, ainsi que de **314** expressions verbales connotatives en trois langues (roumain, français, russe) provenant des dictionnaires bilingues, idiomatiques et phraséologiques, a été réalisée. L'analyse quantitative du matériel a permis de déterminer la symétrie, plutôt que l'asymétrie, entre les trois langues concernant l'utilisation des verbes de déplacement au sens figuré et de mettre en évidence la hiérarchie de ces langues en ce qui concerne la fréquence d'utilisation des verbes de déplacement dans des expressions connotatives.

Dans cette étude, les méthodes comparative, contrastive, statistique, analytique et lexicographique ont été appliquées.

L'identification des modèles de variation sémantique ont facilité la structuration et l'organisation du corpus linguistique accumulé, tout en offrant une compréhension approfondie des modifications sémantiques subies par les verbes de déplacement dans un contexte atypique.

Analyse contrastive des structures verbales figuratives

Il est reconnu que l'image linguistique du monde est construite par chaque peuple ou nation en fonction de la capacité individuelle de l'être humain à refléter la réalité extralinguistique. Par exemple, la manière dont l'espace est perçu influe sur la façon dont le mouvement est exprimé dans une langue, car le mouvement est intrinsèquement lié à la notion d'espace. Cette relation est également façonnée par la vision du monde propre aux locuteurs de différentes cultures, qui conditionne la manière dont ils conceptualisent et décrivent les déplacements.

A cet égard, selon Leonard Talmy, les langues se divisent en « verb-framed languages » et « satellite-framed languages » en fonction de l'utilisation des verbes de mouvement [10, p. 59]. Ainsi, les langues « centrées sur le verbe » privilégient l'emploi du verbe pour illustrer le mouvement, tandis que les langues « centrées sur le satellite » englobent des composants additionnels, comme des adverbes ou des prépositions, pour apporter des précisions sur le mouvement. Par exemple :

	Français	**Roumain**	**Russe**
Verb-framed language	*Sortir* *Aller*	*A ieşi* *A merge*	
Satellite-framed language			***Вы****ходить* *Ехать*

Dans ces cas, le roumain et le français se présentent comme des langues à cadrage verbal, où le verbe exprime la direction, tandis que le russe est une langue à cadrage satellitaire,

dans laquelle les verbes expriment la manière de déplacement, mais la direction est indiquée par les préverbes ou les adverbes. Par conséquent, le russe offre une analyse plus fine de l'espace et du type de mouvement, tandis que le français et le roumain se concentrent plus sur la direction et le point de départ ou d'arrivée. En général, les trois langues comportent des verbes appartenant aux deux catégories, bien qu'il y ait une prédilection pour l'un ou l'autre type. L. Talmy fait référence à ce phénomène en l'appelant *langues équipollentes*.

Dans notre étude, les verbes de déplacement dans les trois langues sont non seulement utilisés pour décrire des actions liées à la réalité extralinguistique, mais ils interviennent également dans des constructions syntaxiques et des expressions idiomatiques qui véhiculent des significations connotatives. Dans ce contexte, ces verbes sont appelés *verbes de mouvement subjectifs* [7, p. 17]. Leurs significations connotatives permettent d'enrichir et de nuancer la représentation imagée du monde, ajoutant ainsi une dimension supplémentaire à l'expression des idées. Il est à noter que les verbes de mouvement/déplacement à sens figuré sont les principaux composants de nombreuses unités phraséologiques.

En effet, la langue, en tant que système complexe, dépasse la simple désignation d'objets, de phénomènes ou de concepts, en offrant également un moyen d'exprimer les idées, les émotions et la perception du monde moderne. Le sens figuré apparaît à la suite d'associations, reflétant la métaphoricité de la conscience humaine, sa capacité d'imagination en tant que catégorie de perception, c'est-à-dire que le sens figuré se forme par le transfert du nom d'un objet, d'un phénomène ou d'une caractéristique.

En plus des changements variés des locutions dans différentes langues, il existe aussi de nombreuses expressions figées, comme par exemple *partir en fumée/a se duce pe apa sâmbetei / пойти на ветер* ; *aller à l'autel/a-şi pune pirostriile /пойти под венец*. Ces expressions n'ont pas toujours des éléments qui peuvent être modifiés ou bien elles ne permettent pas de changement dans leur forme. En linguistique, ces expressions sont appelées des idiomes.

Selon la définition couramment acceptée, une unité phraséologique est définie comme une combinaison stable de mots dont le sens est figuré et idiomatique. Il est nécessaire de préciser encore que la cohérence sémantique fait référence à l'idée que le sens de l'unité phraséologique ne peut pas être simplement déduit de l'interprétation littérale de ses éléments constitutifs [4].

Les unités phraséologiques présentent plusieurs caractéristiques : une signification globale qui ne peut pas être comprise uniquement à partir des significations des mots individuels, une structure récurrente, une construction imagée, ainsi qu'une charge émotionnelle et expressive [5, p. 12].

Nous avons analysé 314 structures idiomatiques en français, roumain et russe, basées sur 136 verbes de déplacement, afin de déterminer leur symétrie ou asymétrie, c'est-à-dire leur équivalence totale ou partielle [cf. 6 ; 8 ; 9 ; 11 ; 12 ; 14]. D'une part, certaines expressions utilisent le même verbe ou un autre verbe de déplacement. D'autre part, dans certains cas, les expressions diffèrent complètement, les verbes employés n'appartenant pas à la catégorie des verbes de déplacement. Les tableaux qui suivent présentent des exemples d'expressions symétriques (tableau 1) et asymétriques (tableau 2).

Tableau 1. Exemples de structures verbales symétriques en trois langues

Roumain	Français	Russe
a cădea din picioare	*tomber de fatigue*	*падать с ног от усталости*
a învârti pe degete	*mener par le bout du nez*	*крутить кем-то*
a(-și) veni în fire	*revenir à soi*	*прийти в себя*
Français	Roumain	Russe
aller comme sur des roulettes	*a merge strună*	*идти как по маслу*
partir en fumée	*a se duce pe apa sâmbetei*	*пойти на ветер*
venir au monde	*a veni pe lume*	*появиться на свет*
Russe	Français	Roumain
войти в историю	*entrer dans l'histoire*	*a intra în istorie*
выходить сухим из воды	*retomber sur ses pattes*	*a ieși basma curată*
идти в огонь и воду	*se jeter à l'eau*	*a trece prin foc și sabie*

Tableau 2. Exemples de structures verbales asymétriques en trois langues

Roumain	Français	Russe
a arunca vorbe în vânt	*parler en l'air*	*бросать слова на ветер*
a călca cuvântul	*manquer à sa parole*	*нарушить слово*
a (-și) ieși din minți	*perdre la raison*	*сойти с ума*
Français	Roumain	Russe
aller comme le pont neuf	*a fi sănătos tun*	*быть здоровым как бык*
danser devant le buffet	*a sta cu dinții la stele*	*щелкать зубами*
passer un examen	*a da un examen*	*сдать экзамен*
Russe	Français	Roumain
войти в положение	*entrer dans la situation de*	*a înțelege situația cuiva*
выводить на чистую воду	*mettre qqn au grand jour*	*a da în vileag*
идти как корове седло	*aller comme un tablier à une vache*	*a se potrivi ca nuca de perete*

Sur la base des 314 unités analysées en trois langues, nous avons constaté que 164 structures sont symétriques et 150 asymétriques. Cela nous permet d'affirmer que les trois langues étudiées sont riches en expressions idiomatiques utilisant des verbes de déplacement et présentent une équivalence relative dans ce domaine.

Cependant, en comparant leur répartition quantitative, on observe que :

- ✓ 112 expressions idiomatiques sont en russe,
- ✓ 103 en français,
- ✓ et 99 en roumain.

Ces chiffres soulignent une richesse lexicale légèrement supérieure en russe, mais la différence n'est pas significative. Ainsi, on peut conclure que les trois langues étudiées disposent d'un grand nombre de structures connotatives utilisant des verbes de déplacement. Ces structures sont cependant partiellement équivalentes, une partie importante étant asymétrique. Cette diversité de sens peut poser des problèmes dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des verbes de déplacement en contexte, particulièrement dans les trois langues étudiées. Dans cette optique, nous aimerions explorer certaines approches didactiques dans la poursuite de notre étude.

Applications didactiques

Les difficultés rencontrées lors de l'usage figuré des verbes de déplacement s'expliquent par le fait que les apprenants doivent comprendre la logique de ces transpositions qui n'est pas toujours évidente pour un locuteur d'une autre langue. C'est précisément pour cette raison que les étudiants commettent souvent des erreurs dans leur usage. Le système d'expression de l'idée de déplacement en français, en russe et en roumain présente plusieurs particularités distinctives, façonnées par l'influence de facteurs géographiques, historiques, culturels, et divers autres éléments.

Généralement, lors de l'étude des expressions idiomatiques contenant des verbes de déplacement, il est d'abord nécessaire de déterminer le sens du verbe, de rétablir le sens littéral de l'expression et, seulement ensuite, d'expliquer le sens figuré de l'expression en l'utilisant dans un contexte plus précis [13].

L'objectif principal est d'élargir et de diversifier le vocabulaire des étudiants, tout en leur apprenant à utiliser correctement les verbes de déplacement au sens figuré. Afin d'atteindre cet objectif, on fait appel à la lecture, aux médias, et à l'apprentissage des valeurs culturelles que l'humanité a accumulées.

Il est primordial de familiariser les étudiants avec l'origine et la signification de ces expressions, tout en simulant des contextes de communication où les étudiants non natifs pourraient les utiliser. Il serait pertinent d'intégrer dans la formation des expressions idiomatiques qui : soient compréhensibles pour les étudiants étrangers ; aient des équivalents dans leur langue maternelle ; et permettent aux étudiants de mieux comprendre la culture et les traditions du peuple.

Pour apprendre à utiliser correctement les structures contenant des verbes de déplacement au sens figuré, il est nécessaire de concevoir des situations de communication spécifiques, permettant aux étudiants de démontrer leur capacité à appliquer, dans la pratique orale, les connaissances acquises.

Tout d'abord, pour maîtriser les compétences et savoir-faire liés à l'usage des expressions idiomatiques dans la langue parlée, il est important de constituer une liste représentative de ces unités pour les étudiants étrangers. Cette liste devra être intégrée dans des textes et exercices au cours des séances dédiées au développement de la production orale, à la grammaire, etc.

Par ailleurs, il est essentiel de prendre en compte les caractéristiques nationales et culturelles des expressions phraséologiques, ainsi que leur correspondance avec des unités similaires dans la langue maternelle des étudiants. Cette approche permettra d'identifier les similitudes et les différences sur les plans sémantique et structurel, tout en explorant les possibilités de formation du sens connotatif.

La sélection des structures idiomatiques avec des verbes de mouvement, tant au sens propre qu'au sens figuré, en vue d'enseigner aux étudiants étrangers à les comprendre et à les utiliser dans la pratique orale, ainsi que l'élaboration d'un minimum phraséologique, constitue un processus complexe et en plusieurs étapes.

Il est essentiel de garder à l'esprit que ce minimum d'expressions doit répondre aux objectifs et aux enjeux de la langue étrangère apprise, tout en tenant compte du niveau de maîtrise linguistique des étudiants et de l'étape de leur apprentissage.

D'après Kouznetsova E., il est important de suivre les recommandations méthodologiques suivantes [13] :

1. Pour comprendre le sens d'un verbe de déplacement, il est indispensable d'établir des analogies avec sa signification directe, car le sens métaphorique peut se baser sur cette proximité ;
2. En ce qui concerne les formes préfixées (notamment en russe), il est crucial de prendre en compte le sens de la préposition et de l'adverbe, qui aident à préciser la signification du verbe ;
3. Il convient de privilégier l'utilisation active des synonymes, et, si nécessaire, des antonymes, lors de la sélection des formes, tout en tenant compte de leur compatibilité lexicale et stylistique ;
4. La signification de certains verbes de déplacement au sens figuré ne peut être pleinement révélée que dans un contexte précis.

Lors de l'étude de ce sujet important, il convient d'introduire le nouveau matériel de manière séquentielle et ciblée, en visant non seulement l'assimilation des particularités lexicales et grammaticales de ces verbes, mais aussi la compréhension et l'utilisation de ces verbes dans leur contexte approprié, afin de former des compétences communicatives. Voilà pourquoi les exercices pratiques doivent être de nature discursive, c'est-à-dire de communication. Par conséquent, les étudiants doivent développer des compétences leur permettant de reconnaître ces verbes dans le contexte, de comprendre leur sens et de les utiliser convenablement.

Les erreurs commises par les apprenants lors de l'utilisation des verbes de déplacement dans les trois langues analysées dans cette recherche sont généralement dues à des interférences. Les erreurs fréquentes incluent la confusion des classes sémantiques des verbes de déplacement, le non-respect de la concordance lexicale et syntaxique, ainsi que l'agrégation des sens de divers verbes en une structure unique, etc. [15].

Dans ce qui suit, nous proposerons des exercices lexicaux visant à faciliter l'assimilation des verbes de déplacement en classe de langue, tant dans leur sens primaire que métaphorique :

- Exercices à trous où il faut compléter les espaces vides ;
- QCM - questions à choix multiples ;
- Exercices d'appariement ou d'association ;
- Exercices de transformation des structures ;
- Exercices de différenciation de sens des verbes ;
- Exercices d'équivalence en deux ou trois langues ;
- Exercices de traduction en deux ou trois langues ;
- Exercices de comparaison des expressions en deux ou trois langues ;
- Analyse contrastive des verbes et expressions en deux ou trois langues ;
- Exercices lexicographiques, tels que : synonymie et antonymie des expressions ;
- Mots croisés dans une langue avec l'explication des mots dans une autre ;
- Exercices de créativité : rédaction de textes, devinettes, réinvention de textes, storytelling.

En fait, les exercices pratiques doivent être plutôt de nature communicative, c'est-à-dire basés sur l'interaction. En conséquence, les apprenants doivent développer des compétences leur permettant de reconnaître ces verbes dans le contexte, de comprendre leurs significations et de les utiliser correctement.

Les exercices et les tâches présentés visent à développer chez les étudiants étrangers des compétences d'utilisation des verbes de déplacement dans des contextes abstraits ou figuratifs, en mettant un accent particulier sur leur emploi dans les styles scientifique et littéraire. Ces activités permettront aux apprenants de maîtriser les nuances sémantiques et stylistiques propres à ces registres.

L'approche décrite ci-dessus pour l'étude des verbes de déplacement facilite leur mémorisation et leur intégration dans le discours, tout en constituant une base solide pour l'apprentissage du vocabulaire connexe. Toutefois, en raison de leur complexité, ces verbes risquent de passer dans le vocabulaire passif et d'être oubliés. Il est donc essentiel de revenir régulièrement sur le matériel étudié, notamment en l'explorant à travers des exercices variés à chaque étape clé de l'apprentissage, un des moyens les plus efficaces pour ancrer ces verbes dans la mémoire active est de les réviser fréquemment tout en élargissant progressivement le vocabulaire associé au déplacement. Ainsi, ces verbes seront mieux assimilés par les étudiants et, avec une forte probabilité, intégrés tant dans leurs activités académiques que dans leur communication quotidienne.

Conclusion

Il est bien établi que la mission principale de l'enseignant est d'accompagner l'étudiant étranger dans le développement de ses compétences linguistiques. Concernant l'emploi des verbes de déplacement, une compréhension optimale de leur sens figuré nécessite une approche comparative dans la conception des exercices et des tâches pédagogiques. Il est crucial de structurer le contenu linguistique en mettant en évidence les similitudes et les différences entre les langues étudiées.

Sur la base d'une analyse comparative des structures verbales de déplacement au sens figuré, celles-ci peuvent être classées en deux catégories distinctes :

a. Les expressions idiomatiques dont les formes et les verbes de déplacement sont quasi identiques dans les langues comparées ;
b. Les expressions dont les significations figurées se construisent à partir de modèles métaphoriques différents et qui, dans certaines langues, n'incluent pas nécessairement de verbes de déplacement.

Cette distinction favorise une structuration plus logique du matériel didactique et une élaboration plus précise des exercices et des activités destinés à enseigner l'usage figuré des verbes. L'approche suggérée devrait comprendre, d'une part, des activités globales qui ne sont pas liées à une langue maternelle spécifique, et d'autre part, des activités incorporant du contenu linguistique spécialement conçu pour les locuteurs d'une langue maternelle particulière.

Dans cette perspective, l'objectif principal du professeur est d'accompagner l'élève apprenant une langue étrangère dans le développement de ses compétences linguistiques, en particulier celles liées à l'utilisation des verbes de déplacement. Pour progresser vers un niveau avancé dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de maîtriser non seulement la signification littérale de ces verbes, mais aussi leur emploi figuré, qui enrichit le

discours et permet une meilleure compréhension des nuances culturelles et contextuelles.

À cet égard, l'approche contrastive s'avère être une méthode efficace. Elle permet de mettre en lumière les ressemblances et les divergences entre les langues analysées, facilitant une assimilation plus approfondie et réfléchie des structures figuratives.

Pour les perspectives de recherche à venir, il serait pertinent de valider ces résultats par des analyses basées sur des corpus spécifiques à chaque verbe examiné. De telles investigations permettraient d'approfondir la compréhension des modèles d'emploi figuré ainsi que leur répartition dans les langues comparées. Elles offriraient également des orientations pour élaborer des approches pédagogiques spécifiques, favorisant une intégration plus efficace de ces structures dans le processus d'apprentissage.

Références bibliographiques :

1. BOONS, J.-P. La notion sémantique de déplacement dans une classification syntaxique des verbes locatifs. În : *Langue Française*, nr 76 (5-40), 1987, pp. 5-40. ISSN : 0023-8368.
2. BORILLO, A. *L'espace et son expression en français*. Gap : Ophrys, 1998. 315 p. ISBN 978-2708016553.
3. CELPAN-PATIC, Natalia. Sur la corrélation entre les notions de mouvement et de déplacement. În: *Intertext,* 2011, nr. 3-4, pp. 158-161. ISSN 1857-3711.
4. COSERIU, E. *La sémantique et l'analyse des structures linguistiques : Les unités phraséologiques*. Paris : Éditions du Seuil, 1995. 256 p. ISBN 978-2-02-010358-0.
5. FRATH P., & GLEDHILL, Ch. Qu'est-ce qu'une unité phraséologique ? În : BOLLY, C, KLEIN J-R & LAMIROV, B. (éds) *La Phraséologie dans tous ses états*, Actes du colloque «Phraséologie 2005», Louvain-La-Neuve, 13-15 oct. 2005, Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain 31/2-4, pp. 11-25. ISSN –0771-6524.
6. GORUNESCU, E. *Dicționar frazeologic francez-roman si roman-francez*. București: Editura Științifică si Enciclopedica, 1981. 652 p.
7. HÄMÄLÄINEN, A. *Étude contrastive de la sémantique des verbes de mouvement finnois et français* [online]. Huhtikuu : Université de Tampere, 2021. [citat 08.01.2025]. Disponibil: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/125242/H%C3%A4m%C3%A4l%C3%A4inenAnni.pdf?sequence=2
8. POPA, G. *Dicționar de locuțiuni Rus-Roman*. Chișinău: Știința, 2010. 328 p. ISBN : 9789975672009.
9. REY, A., CHANTREAU, S. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Le Robert, 1993. 1248 p. ISBN : 2850362158.
10. TALMY, L. Lexicalization Patterns: Semantic Structure in Lexical Forms. În: *Language Typology and Syntactic Description 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. T. Shopen (ed.), Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 57-149.
11. TOMICI, M. *Dicționar frazeologic al limbii române*. București: Saeculum I.O., 2009. 1280 p. ISBN : 9789738455351.
12. ВОЛКОВА, Т. *Универсальный фразеологический словарь русского языка*. Москва: Вече, 2000. 463 с. ISBN : 5-7838-0648-X.
13. КУЗНЕЦОВА, Е. Г. Изучение глаголов движения в переносном значении на занятиях по русскому языку как иностранному (язык специальности). În: *Современные проблемы науки и образования* [online]. 2020. № 2. [citat 08.01.2025]. ISSN 2070-7428. Disponibil: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29742
14. ПЕРЕВЕРЗЕВА, Е. Ф. *Русско-французский фразеологический словарь*. Москва: Флинта, 2020. 280 p. ISBN 978-5-9765-2904-5.
15. ПЕРЕСЛЕГИНА, Е. Р. *Сопоставительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку* [online]. Автореферат ka-pedagogika.com/

INTEGRALITATE, INTERDISCIPLINARITATE ŞI INTERCULTURALITATE ÎN PREDAREA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE : CÂTEVA PRINCIPII GENERALE

INTEGRALITY, INTERDISCIPLINARY AND INTERCULTURALITY IN TEACHING SOCIO-HUMAN SUBJECTS: SOME GENERAL PRINCIPLES

Constantin CUCOŞ Prof. univ. dr.,
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi
Constantin CUCOŞ PhD, univ. professor,
„Alexandru Ioan Cuza" University from Iaşi
ORCID: 0000-0002-3087-2593
cucos@uaic.ro

CZU: 37.01
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p55-62

Abstract

The integrative and holistic perspective is related to the unitary character of human thought and practices. At the anthropological level, cultural developments and not only were based on couplings and complementarities of human knowledge and action. For logical reasons, at the discursive level, people separated things for a deepening of knowledge (through investigations, demonstrations, experimentation, etc.), but also for a more efficient human action (through divisions of labor, professionalization, specializations, etc.). Such a perspective could not help but influence training practices. Even if, at certain times and for justified reasons, the analytical, focused, unidirectional approach is also practiced, at a certain point a unification and concentration towards attempts at coupling, syntheses, comprehensive visions that exceed the sequential or insular perspective are required. Therefore, in the following we will focus on three aspects of unification (without depreciating the importance of specificity), namely: the axiom of integration in teaching-learning, the importance and valences of interdisciplinarity in education, and the consequences of the principle of interculturality in training.

Keywords: integration, interdisciplinary approach, interculturality, curriculum, educational principles.

1. Integrare și integralitate la nivel de conținut și de proces

Organizarea integrată a predării presupune coroborarea sau încorporarea unor elemente de conținut particulare în noi structuri explicative (noi discipline sau secvențe ale acestora), care realizează un salt „meta-specific" sau „meta-valoric" (cf. Cucoș, 2024, p. 330), preluând și corelând conținuturi esențializate și resemnificate din perspectiva noii „umbrele" explicative mai cuprinzătoare (discipline ca *Științele naturii*, *Trebuințele omului*, *Jocurile sociale* etc.). Pot fi pregătite aceste viziuni fie la nivel de documente curriculare, cât și concretizate la nivelul proceselor de predare-învățare.

Termenul de integrare se poate corela cu alți termeni din aceeași familie semantică, cu *integral*, cu *întreg*, în sensul de ansamblu fuzional, coeziv şi unitar (cf. Cucoș, 2009,

p. 283). Conținutul noțional trimite la valorizarea *numitorului comun* al unui ansamblu, la *coarticularea funcțională*, profitabilă a diferitelor arii care formează un întreg. Integrarea trebuie înțeleasă ca un proces interacțional, polivalent şi nu unidirecțional, secvențial. Ea se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni spirituale, sociale, politice, strategice.

Înțeles într-un sens foarte larg, integrarea presupune unificarea şi fuziunea a două sau mai multe realități ori producții spirituale, într-un mod echitabil pentru toate părțile. În urma integrării va lua naştere, la un alt nivel osmotic, o sinteză nouă sau un complex spiritual, prezervându-se totuşi specificitățile, şi nicidecum printr-o impunere forțată a unei perspective în fața celorlalte (vezi cazul educației muzicale – cf. Caliga, 2018 sau credinței religioase - cf. Beech, G., & Beech, E., 2019). Desigur, procesul decantării unei integralități este mult mai complicat decât l-am explicitat mai sus (vezi un interesant excurs istoric, cf. Aberšek, 2014). Dar nu la definiții sau alte finețuri epistemice ne vom referi, ci la nişte procese evidente pe care le întrezărim din ce în ce mai mult.

Translată în context educațional, axioma integrării se poate concretiza la mai multe niveluri structurale și funcționale ale proceselor de educație: integrare în sistemele de formare a anumitor categorii de elevi, conceperea predării învățării ca proces integrativ, integrarea curriculară, integrarea cunoașterii/teoriilor cu privire la educație, integrarea mai multor factori educogeni pentru eficientizarea educației etc. Poate că ipostaza cea mai vizată este cea care privește integrarea conținutului și realizarea unei predări în viziune integrată. Referitor la integrarea curriculară, Lucian Ciolan precizează faptul că aceasta trebuie înțeleasă „ca un proces de stabilire a unor relații de convergență la nivelul elementelor de conținut, al obiectivelor sau metodelor, dar și la nivelul conceptelor sau valorilor diferitelor discipline școlare" (2008, p. 199). Din acest punct de vedere, autorul menționat distinge trei ipostaze ale integrării: integrarea orizontală (prin realizarea unui ansamblu explicativ coerent pe baza a două sau mai multe domenii sau arii curriculare diferite, a se vedea *Educația pentru mediul înconjurător)*; integrarea verticală (bazată pe realizarea unui ansamblu coerent dintre două sau mai multe obiecte de studiu aparținând aceluiași domeniu sau arie curriculară – vezi *Educația pentru drepturile omului*); integrarea transversală (ce presupune degajarea unei teme specifice, ce provin din discipline existente, distincte și delimitate, fiecare perspectivă explicând tema din punctul de vedere respectiv – vezi *Educația pentru mass-media*) (Ciolan, 2008, p. 199)

Structurarea integrată realizează o complementaritate a obiectivelor educaționale, a unor structuri de conținuturi corelative și a intereselor și disponibilităților actorilor antrenați în învățare. Presupune o nouă modalitate de concepere și structurare a conținuturilor.

Integrarea valorilor se poate face pe mai multe linii (cf. Cucos, 2024, p. 331):

- integrarea cunoștințelor în jurul unui pol științific (seturi conceptuale, scheme operatorii, metodologii investigative),
- ordonarea cunoștințelor către un pol practic (cum ar fi „centrele de interes" ale lui Ovide Decroly – hrană, securitate, afiliație etc.),
- gruparea în jurul unui pol social (aspecte economice, politice, religioase),
- integrarea unor elemente de conținut în jurul unor poli valorici (adevăr, bine, frumos, dreptate etc.),
- integrarea valorilor în funcție de un pol personal (iubire, afiliere, sănătate, familie etc.).

Problema este cum realizăm o transpoziție didactică a acestei perspective de vizare a cunoașterii? Ce profil va avea cunoașterea didactică în raport cu cunoașterea savantă? Cum asamblăm, corelăm și didacticizăm savoir-ul care vine din mai multe direcții în așa fel ca noile structuri de cunoștințe, deprinderi, valori să fie interiorizate de către elevi? La ce nivel de explicitare a curriculumului survine această cuplare (planuri de învățământ, programe școlare, manuale, resurse curriculare suplimentare, practici de predare etc.)?

Perspectiva integrată de predare trebuie practicată la începutul școlarității unei realități continue și difuze, fără parcelări artificiale. Acest obiectiv chiar se realizează, la grădiniță, prin intermediul domeniilor experiențiale și al unor teme centrale de tipul:

- Cine sunt/suntem?
- Când/cum și de ce se întâmplă?
- Cine și cum planifica/organizează o activitate?
- Cum este/a fost și va fi aici pe pământ?
- Cu ce și cum exprimăm ceea ce simțim?
- Ce și cum vreau să fiu?

În ciclul primar și gimnazial se abandonează această viziune în profitul unei abordări analitice, disciplinare, avându-se în vedere că acest interval reprezintă ciclul achizițiilor fundamentale și al interiorizării instrumentelor culturale de bază. Pe parcursul școlarității se mai revine din când în când la viziunea integrată dar oarecum ocazional, accidental, fără ca această perspectivă să fie urmărită în mod explicit.

Viziunea integrată trebuie corelată și cu perspectiva interdisciplinară de proiectare a conținuturilor, ce devine o modalitate de asamblare și corelare dintre cunoștințe sectoriale, livrate de mai multe focalizări disciplinare. În raport cu integralitatea, interdisciplinaritatea devine o ipostază a concretizării viziunii totalizatoare.

2. Interdisciplinaritatea - principiu generator de integralitate instructiv-formativă

Interdisciplinaritatea presupune o intersectare a diferitelor arii disciplinare prin ignorarea limitelor stricte ale disciplinelor, identificându-se teme supraordonate, comune preluate din diferite obiecte de studiu având o potențialitate mai mare de cuprindere și înțelegere, dar și facilitând formarea unor competențe atotcuprinzătoare cu caracter transversal (cum ar fi, de pildă, formarea de capacități metacognitive ce vizează luarea deciziilor, rezolvarea de probleme, învățarea auto-dirijată etc.).

Dintre avantajele interdisciplinarității în educație putem aminti: clarifică mai bine și cu mai multă ușurință o anumită temă, elevul dobândește informații corelate despre procese, fenomene care vor fi aprofundate pe parcursul anilor școlari viitori, permite aplicarea cunoștințelor teoretice în parcursuri viitoare, teoretice sau practice, dezvoltă spiritul critic, capacitățile de procesare cognitivă, de interpretare, de evaluare.

Aducem în atenție trei premise justificative pentru abordarea interdisciplinară în educație:

- Un conținut școlar structurat în chip interdisciplinar este mai adecvat realității descrise și asigură o percepere unitară, coerentă a fenomenologiei existențiale. Cunoașterea dobândită prin școală este mai naturală și mai contextualizată complexității și diversității existențiale.

- La realitate putem accede atât prin cunoaştere, cât şi prin trăire, prin experimentare. Pluralizarea perspectivelor poate conduce la receptare globală, totalizatoare a unui întreg.
- Realitatea poate fi cunoscută, percepută, trăită, simțită, voită, creată (desigur, în limite umane date, funcție de vârstă, de predispoziții etc.). O astfel de însușire a realității conduce la formarea unor competențe mai coerente, structurate și închegate valoric.

Prin interdisciplinaritate, se facilitează transferul dintre competențe sau conținuturi interdependente din două sau mai multe discipline, ce implică interpenetrarea disciplinelor la nivel conceptual, metodologic, interpretativ (vezi Nicolescu, 1999). Un astfel de principiu aplicat la nivelul proiectării curriculare va facilita formarea unor competente integrate, trans-disciplinare sau performanțe cheie cerute și evidențiate cu prilejul unor evaluări instituționale, naționale, internaționale.

Desigur, principiul invocat poate fi vizat în raport cu mai multe niveluri, generând poziționări corelative:

- manieră de raportare și asumare a realității? (poziționare ontologică);
- regulă sau principiu epistemologic? (poziționare gnoseologică);
- modalitate de eficientizare a acțiunii (poziționare praxiologică);
- mijloc și criteriu de valorizare și ierarhizare a cunoașterii sau acțiunilor (poziționare axiologică).

De asemenea, interdisciplinaritatea, poate fi decelată fie în raport cu procesualitatea educațională (dezvoltarea de parcursuri educative interdisciplinare), fie cu referire la cunoașterea procesului educațional (cercetare interdisciplinară a educației). În ce privește orizontul de agregare a conexiunilor disciplinare, acesta poate fi la nivel macro (prin planuri de învățământ, programe, manuale), dar și generate la nivel micro (prin suporturi curriculare alternative, particularizate și la nivel de proces de predare). În legătură cu modul de insinuare a interdisciplinarității, se pot identifica trei puncte de intrare a interdisciplinarității (Văideanu, 1988, pp. 250-252):

- niveluri rezervate conceptorilor, adică autorilor de planuri, programe și manuale școlare, teste sau fișe de evaluare;
- punctele de intrare accesibile învățătorilor și profesorilor, în cadrul proceselor de predare și evaluare; în acest caz, programele rămân neschimbate;
- prin intermediul activităților nonformale sau extrașcolare.

Interdisciplinaritatea nu se opune mono-disciplinarității, dimpotrivă, se întemeiază și este potențată de aceasta. Există o continuitate, o complementaritate și o circularitate sporitoare dintre viziunea analitică și cea sintetică, atotcuprinzătoare. Prin anumite cazuistici sau subiecte se pot face ilustrări de abordări analitice, profunde, pe fondul unei abordări integraliste, totalizatoare (de pildă, la istorie, în loc să se prezinte toate revoluțiile din secolul al XIX-lea, să se insiste doar pe una, dar profund și exemplar - ca ilustrare, mod de analiză, interpretare). De asemenea, o anumită temă cu caracter trans-disciplinar poate fi abordată multi-modal și pluri-direcțional, prin antrenarea mai multor profiluri interpretative (de pildă, noțiunea de *sistem*, din perspectiva fizicii, chimiei, matematicii, disciplinelor

socio-umane etc. sau *suprarealismul* din perspectiva literaturii, filosofiei, picturii, muzicii, cinematografiei etc.). În învățământul superior trebuie combinate mai multe abordări, atât specializate, adânc disciplinare, parcelare (pentru că se cere specializare într-un anumit orizont), dar și integrate, prin survoluri de tip inter- și trans-disciplinar, organizate pe teme sau probleme mai largi, în care să domine procesarea și resemnificarea de înalt nivel.

Pe de altă parte, trebuie recunoscut faptul că pentru a practica interdisciplinaritatea, trebuie să fi intrat destul de profund în conținutul intim al unei abordări centrate disciplinar pentru ca, mai departe, să pui în concordanță și să integrezi anumite cunoștințe. Interdisciplinaritatea se bazează pe niște acumulări anterioare (cf. Cucoș, 2022, p. 134). Nu poți să integrezi „nimicul" sau percepții, trăiri, opinii personale referitoare la ceva, pentru că e obligatoriu să existe o fază de accesare pe linie disciplinară pentru a facilita, mai apoi, abordări de tip inter- sau trans-disciplinar.

Propunem un model dinamic, spiralat, privind introducerea interdisciplinarității în învățământ, urmând mai mulți pași:

- La început, copilului trebuie să i se prezinte o imagine integrată asupra realității prin tematizarea progresivă a unor experiențe fundamentale de viață mergându-se pe o interdisciplinaritate intuitivă, legată de experiența sa proximă (cum sunt domeniile experiențiale la grădiniță);
- În învățământul primar si primele două clase de gimnaziu se va merge preponderent pe o acaparare analitică a cunoașterii pe baza organizării mono-disciplinare;
- În ultimele două clase de gimnaziu si primele două de liceu va coexista organizarea mono și/sau multidisciplinară cu cea interdisciplinară;
- Simultan cu această abordare focalizată, analitică și evolutivă, spre sfârșitul ciclului gimnazial și, mai ales, la nivel liceal se cer a fi plasate obiecte de studiu integrate, structurate tematic, cu deschideri și asamblări interdisciplinare. Nu este exclusă nici abordarea holistică (adică să se prezinte succint conținutul total al unei discipline, dar să se meargă spre adâncime pe anumite teme, la alegerea profesorilor sau a elevilor, în funcție de nevoi și interese).
- In ultimele două clase de liceu se vor realiza primele încercări de organizare și abordare trans-disciplinară a cunoașterii și valorilor;
- La nivel de învățământ academic se revine la organizarea strict disciplinară (pentru adâncirea cunoașterii într-un domeniu anume) dar se vor dezvolta parcursuri trans-disciplinare relevante pentru specializarea subsecventă.

O componentă importantă a inducerii interdisciplinarității este dată de felul cum sunt formați profesorii. Se știe că cel mai adesea pregătirea viitorilor profesori se face în perspectiva mono, rareori bi-disciplinară. Acest model de formare ar trebui regândit, atât din rațiuni epistemologico-didactice (s-ar asigura, prin formarea inițială, o deschidere către mai multe câmpuri de cunoștințe) dar și administrative (un profesor, fiind calificat în trei sau patru discipline, de pildă, își găsește sau își formează mai ușor o normă didactică). Sunt sisteme de învățământ în care pregătirea inițială sau pe parcurs este multidiciplinară, ceea ce constituie o garanție suplimentară pentru predarea de tip inter (a fi simultan profesor de desen, de matematică, de biologie etc., de pildă, ar fi de bun augur).

3. Interculturalitatea - partajare echilibrată dintre universalitate și particularitate

Interculturalitatea, ca fenomen obiectiv, reprezintă o procesualitate/realitate istorică, antropologică, socio-culturală. Ca fenomen de difuziune valorică, pe linia unor constante dar și pregnanțe identitare, a existat dintotdeauna. Cultura actuală universală, prin multiplicitatea de conținut și polivalența expresivă, se explică (și) pe baza acestui principiu generator de creștere și reproducere valorică a umanității.

Fenomenul de contact, schimb și potențare valorică, prin interculturalitate, este amplificat astăzi și de fenomene precum înmulțirea/multiplicarea interacțiunilor dintre oameni și comunități, mobilitatea/dispariția granițelor nete, schimbul/disiparea unor paradigme și modele la scară internațională (facilitate, printre altele, și de noile tehnologii etc.).

De ce e nevoie (și) de o educație interculturală? Din mai multe motive (cf. Cucoș, 2000, pp. 180-183): pentru construirea, asumarea, afirmarea identității; pentru gestionarea apartenențelor multiple sau a eterogenității culturale; pentru evitarea sau anihilarea neînțelegerilor, conflictelor; pentru creșterea solidarității corpului social. Școala, prin menirea ei, e un loc al împărtășirii valorilor proprii dar și al valorilor comune care să conducă la solidaritate comunitară dar și la coeziune umanitară. Promovarea setului de valori comunitare nu trebuie puse în opoziție cu cele universale, prin disonanță cognitivă sau poziționare maniheistă. Valoarea unei gesticulații culturale își validează „adevărul" și performativitatea în raport cu un grup sau cadru de emergență. E foarte posibil ca translat într-un alt context de referință, același fapt cultural nu mai are aceeași validitate și nu trebuie sperat la așa ceva.

Validitatea unei valori nu ascultă de aceleași rigori precum întemeierea adevărului logic. O valoare culturală se justifică într-un anumit cadru de referință. Poate că educația ar trebui să aducă în atenție și astfel de cazuistici, prin prezentare, discutare, analizare, altele decât cele uzuale, comune, apropiate, practicate atât de insistent, de multe ori justificativ, auto-referențial, auto-contemplativ.

Principiul invocat, deja atestat la pe linie istorică, economică, tehnologică, strategică etc. nu avea cum să nu aibă incidențe și asupra structurilor de formare. Chiar dacă decenii, chiar secole, acesta a fost profesat implicit, prin topici educative ce vizau cadre culturale „străine" (prin Istoria universală, Literatura universală, Limbi străine etc.), în ultima jumătate de secol topica interculturalității, susținută decizional nu numai de sistemele de formare, ci și de către alte instanțe, inclusiv prin politici educative explicite, a devenit dacă nu o preocupare sau un obiect de studiu distinct, cel puțin o perspectivă de vizare a cunoașterii și culturii umanității.

Obiectivul principal al unei formări interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, accepta, respecta și a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă facilitarea întâlnirii și cunoașterii celuilalt, fără a recurge la pre-valorizări, stereotipi, prejudicieri. Finalitatea acestei perspective este progresivă, pluri-direcțională, multietajată (perceperea – adică reperarea celuilalt ca fiind un altul; acceptarea – adică să îl receptez pe celalalt în datul lui cultural; respectarea – adică, să îl înțelegi și să iei ca atare felul lui de a fi sau a face;

experimentarea – adică, să empatizezi, să întri puțin în pielea lui, să mănânci, să te îmbraci etc. ca și când ai fi el...).

Asta nu înseamnă să îți pui în paranteze sau să minimalizezi propriile referințe culturale. Centrarea şi de-centrarea spirituală, asimilarea propriilor referințe valorice, ca şi acomodarea cu altele, poate noi, sunt procese corelative, contradictorii, care sporesc cuprinderea culturală a ființei (cf. Cucoș, 2000, p. 154). E nevoie să trecem de la o viziune statică a deschiderii sau închiderii culturale la o perspectivă dinamică, dialectică, pulsatorie a raportului închidere-deschidere valorică. Importantă nu este deschiderea în sine, sau închiderea luate izolat, ci echilibrul dinamic dintre ele, precum şi adecvarea acestui raport la circumstanțe date.

Interculturalitatea, ca proces reglator și îmbogățitor, reprezintă un principiu generator al culturii. Chiar dacă nu i s-a dat acest nume, difuziunea, prin asimilare și metabolizare specifică, a stat la dezvoltarea ansamblurilor culturale. O cultură este mare nu numai prin ea însăşi, prin propriile mecanisme auto-reproductive sau auto-contemplative, ci şi prin „metabolismul" creşterii şi transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberații din exterior fără a-i altera identitatea.

Din acest punct de vedere, școala are cel puțin două obiective legate de interculturalitate: a) de a face educație pentru valorile proprii (identificând, practicând și mărturisind particularitatea culturală); b) de a organiza curriculumul într-o perspectivă interculturală integrând referențialuri valorice diferite (ca bază pentru juxtapuneri, alăturări, comparații, și nu instituind întâietăți, ierarhii, palmaresuri). Credem că rămâne pe mai departe următoarea provocare pentru propunătorii de programe educative și decidenții educației: cum compunem un curriculum cu note interculturale la nivel național, local, instituțional care să pună în echilibru și partaj dinamic valorile „noastre" cu valorile „altora".

Concluzii

Integralitatea gândirii și practicii umane trebuie să își găsească un corespondent și în conținuturile valorice care se livrează prin intermediul practicilor educative. Dacă la nivel bazal și incipient (la nivelul familiei), această perspectivă este practicată în mod natural și intuitiv, la nivelul școlii apar discontinuități, fracturi, opoziții care contribuie la formarea unei viziuni parcelate și disipate privind realitatea înconjurătoare. Reuniunea și cuplarea perspectivelor cunoașterii de ordin didactic, chiar dacă apare ca preocupare explicită la un moment dat, pot fi perfectate pe mai departe prin conceperea și derularea efectivă a practicilor educative.

Abordarea integrată presupune o **fuzionare** a cunoștințelor în jurul unor teme unificatoare, pe când perspectiva interdisciplinară menține **distinctivitatea disciplinelor** și urmărește **conectarea acestora** pentru a oferi o viziune mai completă asupra unui fenomen. Perspectiva interculturală aduce în atenție și variabila cultură, inductoare de diferențiere și particularizare, dar care, gestionată eficient, poate conduce la un plus de conexiune, armonizare, unitate din punct de vedere valoric. În acest spirit, o adâncire a viziunii integrate de structurare a curriculumului școlar, prin profesarea inteligentă a interdisciplinarității și interculturalității, ca maniere subordonate dar și concrete de promovare a viziunii totalizatoare, ar putea constitui una dintre preocupările viitoare ale sistemelor educative.

Fără a minimaliza înrădăcinările valorice ale persoanelor sau grupurilor umane, trebuie avute în vedete și constantele, continuitățile și confluențele valorice, ca factori de congregare și asigurare a unității sau solidarității umane la scară universală.

Temeiul existenței și funcționării comunității umane este dat de felul cum sunt promovate și împărtășite atât valorile specifice, cât și cele comune. Multe neînțelegeri dintre oameni, comunități, state de aici încep. Cele două ipostaze valorice nu trebuie antagonizate ci, dimpotrivă, armonizate și corelate în beneficiul fiecărei opțiuni axiologice și orizontului valoric comun. Particularitatea nu este decât un reflex al universalului în raport cu un context sau timp anume. Dacă această premisă ar fi acceptată, inclusiv de practicile educative, poate că și consecințele ar fi altele decât cele arătate, din păcate, de realitatea de zi cu zi.

Bibliografie:

1. Aberšek, Boris. *Interdisciplinarity in education*. Problems of Education in the 21st Century. No. 61/2014, pp. 5-8.
2. Beech, G., & Beech, E. *An "Integrality" Model for Teaching*. International Christian Community of Teacher Educators Journal, Vol. 14(1), 2019, pp. 1-7, cf. https://digitalcommons.georgefox.edu/icctej/vol14/iss1/3/.
3. Benito, E., O. *Elimination de toutes les formes d'intolérance et de discriminations fondées sur la religion ou la conviction*. Genève- Centre des droits de l'homme, New – York, Nations Unies, 1989.
4. Caliga, Marina. *Integrality of musical education lesson – praxeological perspectives.* Review of Artistic Education. No. 15-16, 2018, pp. 258-264.
5. Ciolan, Lucian. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008, 280 p. ISBN 978-973-46-1034-1
6. Cucoș, Constantin. *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2009. 376 p. ISBN 978-973-46-1405-9
7. Cucoș, Constantin. *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom, 2000. 288 p. ISBN 973-683-445-x
8. Cucoș, Constantin. *Filosofia educației. Statut, dimensiuni, configurări*. Iași: Polirom, 2022. 280 p. ISBN 978-973-46-9234-7.
9. Cucoș, Constantin. *Pedagogie* (ediția a IV-a, revăzută și adăugită). Iași: Polirom, 2024, 672 p. ISBN 978-973-46-9955-1.
10. Nicolescu, Basarab. *Transdisciplinaritatea: manifest*. Iași: Polirom, 1999. 180 p. ISBN 973-683-234-1
11. Văideanu, George. *Educația la frontiera dintre milenii*, București: Editura Politică, 1988.

L'EDUCAZIONE INTEGRATA: UNA NECESSITÀ NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI PER IL XXI SECOLO

EDUCAȚIA INTEGRATĂ: O NECESITATE ÎN FORMAREA CADRELOR DIDACTICE PENTRU SECOLUL XXI

INTEGRATED EDUCATION: A NECESSITY IN TEACHER TRAINING FOR THE 21ST CENTURY

Uliana CULEA, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Uliana CULEA, PhD, associate professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-5944-7080
culea.uliana@upsc.md

CZU: 378.126
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p63-70

Rezumat

Educația integrată reprezintă o necesitate esențială în pregătirea cadrelor didactice pentru secolul XXI, având scopul de a răspunde provocărilor globalizării, diversității culturale și progresului tehnologic. Acest concept pune accent pe conexiuni interdisciplinare, competențe transversale și învățare holistică, promovând incluziunea socială, responsabilitatea globală și utilizarea tehnologiilor digitale. Programele europene sprijină implementarea acestei metodologii, inclusiv în Republica Moldova, unde reforma educațională urmărește alinierea la standardele europene. Moldova folosește inițiative precum digitalizarea resurselor educaționale și formarea continuă a cadrelor didactice pentru a îmbunătăți accesul la educație. Educația integrată nu este doar o soluție la provocările actuale, ci și o viziune pentru un viitor sustenabil, oferind elevilor și profesorilor competențele necesare unei societăți globale complexe și interconectate.

Cuvinte cheie: educație integrată, incluziune socială, tehnologie digitală**,** competențe transversale, reformă educațională, metodologie interdisciplinară.

Abstract

Integrated education is an essential necessity in teacher training for the 21st century, addressing the challenges of globalization, cultural diversity, and technological progress. This concept emphasizes interdisciplinary connections, transversal skills, and holistic learning, fostering social inclusion, global responsibility, and the use of digital technologies. European programs support the implementation of this methodology, including in Moldova, where educational reforms aim to align with European standards. Moldova employs initiatives such as the digitization of educational resources and continuous teacher training to improve educational access. Integrated education is not only a solution to current challenges but also a vision for a sustainable future, equipping students and educators with the skills necessary for a complex and interconnected global society.

Keywords: integrated education, social inclusion, digital technology, transversal skills, educational reform, interdisciplinary methodology.

Nel XXI secolo, l'educazione integrata è divenuta un pilastro essenziale per rispondere alle sfide di una società sempre più complessa, diversificata e interconnessa [1, pp. 1-3]. In Europa, questo approccio ha già mostrato la sua validità nel favorire la coesione sociale e il dialogo interculturale tramite iniziative come Erasmus+ e il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Ad esempio, in nazioni come Italia e Germania, i programmi per studenti migranti hanno incentivato l'integrazione linguistica e culturale, mentre in Francia e nei Paesi Bassi, progetti pilota hanno sfruttato tecnologie innovative per personalizzare l'apprendimento in contesti multiculturali. Anche la Repubblica di Moldova, come Paese candidato all'Unione Europea, ha avviato importanti iniziative, tra cui programmi di aggiornamento per i docenti nelle aree rurali e la creazione di curricoli ispirati ai principi europei di inclusione. In Moldova, la formazione degli insegnanti è una strategia cruciale per garantire alle nuove generazioni un sistema educativo che non solo valorizzi l'inclusione, ma fornisca anche strumenti per partecipare attivamente alla società globale [4, pp. 122-127].

Questi esempi concreti mostrano come l'educazione integrata possa affrontare con successo le sfide attuali, favorendo lo sviluppo di una società più giusta e sostenibile. Tale approccio, supportato da politiche europee come il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e le linee guida del Consiglio d'Europa, valorizza inclusione, diversità e cooperazione tra i sistemi educativi. In questo scenario, la formazione dei docenti diventa il fulcro essenziale per assicurare l'efficacia di un sistema educativo integrato.

Negli ultimi decenni, l'Unione Europea ha promosso un modello educativo centrato sull'inclusione e sulla valorizzazione della diversità. Le riforme recenti, come la strategia European Education Area 2025, puntano a creare uno spazio educativo europeo con standard condivisi per insegnamento e apprendimento. Tra le iniziative chiave spicca il programma Erasmus+, rafforzato per sostenere progetti transnazionali che promuovono la mobilità di studenti e docenti. Il Piano d'Azione per l'Educazione Digitale (2021-2027), invece, si focalizza sull'uso delle tecnologie nelle scuole, offrendo strumenti per migliorare le competenze digitali di studenti e insegnanti [15, pp. 105-110].

Documenti come il QCER hanno definito standard condivisi per favorire il plurilinguismo e sviluppare competenze interculturali. Il Consiglio d'Europa, tramite il Libro Bianco sul Dialogo Interculturale e le linee guida per l'inclusione scolastica, ha sottolineato l'importanza di un'istruzione equa che superi le barriere all'apprendimento. Queste politiche hanno dato vita a progetti concreti, come iniziative transnazionali per supportare studenti con bisogni educativi speciali e piattaforme digitali per un apprendimento personalizzato [1, pp. 270-276].

In Europa, iniziative come il Processo di Bologna e Erasmus+ hanno favorito un ecosistema educativo unitario, connesso tra scuole, università e mondo del lavoro. L'uso di tecnologie innovative e metodologie attive ha migliorato la qualità e l'accessibilità dell'istruzione. La Moldova, coerente con tali obiettivi, lavora per adattare le sue politiche educative agli standard europei, puntando a una maggiore integrazione e cooperazione internazionale. Le misure adottate dalla Moldova per allinearsi agli standard europei sono le seguenti:

a. Adozione del Processo di Bologna:

- Adesione ufficiale al Processo di Bologna nel 2005.

- Riforma del sistema di istruzione superiore per garantire la comparabilità dei titoli accademici.
- Introduzione di un sistema basato su tre cicli: laurea, master e dottorato.
- Sviluppo di un quadro nazionale delle qualifiche compatibile con quello europeo.

b. Partecipazione a programmi Europei

- Partecipazione a Erasmus+ per favorire la mobilità internazionale di studenti e personale scolastico.
- Realizzazione di iniziative di cooperazione transnazionale nell'ambito di istruzione e formazione.
- Sostegno alla formazione professionale tramite attività come il programma TAIEX (Strumento per Assistenza Tecnica e Scambi Informativi).

c. Riforme curriculari

- Adattamento dei programmi scolastici per renderli attuali e allineati alle richieste del mondo del lavoro.
- Adozione di metodi didattici innovativi che promuovano l'apprendimento attivo e focalizzato sugli studenti.
- Introduzione di discipline relative alle competenze digitali e alla cittadinanza globale.

d. Iniziative di innovazione educativa

- Lancio del *Model Schools Project* per convertire le scuole in istituti di riferimento.
- Miglioramento delle strutture scolastiche e formazione del personale docente.
- Promozione dell'apprendimento inclusivo per garantire equità nell'accesso all'istruzione.

e. Integrazione delle tecnologie nell'istruzione

- Digitalizzazione dei materiali didattici per facilitare l'accesso all'apprendimento.
- Implementazione di piattaforme digitali per l'insegnamento e la formazione a distanza.
- Preparazione dei docenti all'utilizzo efficace delle tecnologie digitali.

f. Promozione della qualità e dell'inclusività

- Creazione di strumenti per il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'istruzione.
- Azioni mirate a diminuire le disuguaglianze regionali e sociali nell'accesso scolastico.
- Sostegno all'inclusione di gruppi vulnerabili, comprese minoranze etniche e rifugiati.

g. Collaborazioni internazionali

- Collaborazione con enti europei e internazionali per lo scambio di buone pratiche.
- Adesione a reti educative europee per promuovere la cooperazione accademica.
- Acquisizione di fondi esterni per sostenere iniziative educative.

h. Sfide affrontate del sistema educativo moldavo

- Potenziamento delle competenze fondamentali degli studenti, con particolare attenzione a lettura e matematica.
- Ottimizzazione delle condizioni di lavoro e della formazione per gli insegnanti.
- Gestione della crisi educativa dovuta all'arrivo di rifugiati, tramite interventi specifici.

Queste iniziative evidenziano l'impegno della Moldova nel rinnovare il proprio sistema scolastico e allinearlo agli standard europei, assicurando al tempo stesso inclusione e qualità.

La preparazione iniziale e permanente degli insegnanti è fondamentale per fronteggiare le sfide del XXI secolo. In Europa, si sottolinea il valore di promuovere competenze trasversali, come il pensiero critico, la creatività, la gestione della diversità culturale e l'impiego delle tecnologie digitali [2, pp. 45-50]. Tali competenze sono ritenute essenziali per soddisfare i bisogni di una società in costante cambiamento, segnata da una maggiore diversità culturale e dall'influenza delle tecnologie innovative. Le abilità richieste per elaborare contenuti sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti e sul potenziamento delle competenze trasversali risultano [3, pp. 55-59]:

a) Competenze pedagogiche e didattiche
- Padronanza delle teorie dell'apprendimento e delle pratiche didattiche avanzate.
- Competenza nel creare e applicare strategie didattiche per stimolare pensiero critico e creatività.
- Esperienza nella valutazione sia formativa che sommativa delle abilità degli studenti.

b) Competenze tecnologiche e digitali
- Impiego ottimale delle tecnologie digitali per insegnare e apprendere.
- Conoscenza di strumenti e piattaforme per l'e-learning.
- Abilità nell'usare risorse digitali per arricchire la didattica e adattare l'apprendimento.

c) Competenze relazionali e gestione della diversità
- Competenza nella gestione di classi culturalmente diversificate.
- Sensibilità interculturale per favorire inclusione e rispetto delle differenze.
- Abilità nel creare relazioni positive con studenti, famiglie e colleghi.

d) Competenze di pensiero critico e Problem Solving
- Abilità nell'analizzare situazioni educative complesse e proporre soluzioni innovative.
- Elaborazione di strategie per incentivare il pensiero critico negli studenti.
- Competenza nella gestione dei conflitti e nel prendere decisioni supportate da dati e analisi.

e) Competenze comunicative
- Competenza nella comunicazione verbale e non verbale.
- Capacità di offrire feedback positivo e costruttivo.
- Abilità nell'adattare il linguaggio a differenti interlocutori (studenti, colleghi, famiglie).

f) Competenze di progettazione e innovazione didattica
- Progettazione di curricoli e attività adeguati alle esigenze di una società in trasformazione.
- Incoraggiamento della creatività tramite approcci interdisciplinari.
- Adozione di metodologie didattiche innovative, come il project-based learning e la flipped classroom.

g) Competenze di aggiornamento professionale
- Dedizione all'apprendimento permanente per aggiornarsi su metodologie e tecnologie innovative.

- Adesione a programmi di formazione e comunità professionali.
- Competenza nell'auto-riflessione e nel miglioramento costante delle proprie pratiche.

h) Capacità di Leadership e collaborazione

- Competenza nel guidare e sostenere i colleghi nel miglioramento delle metodologie educative.
- Abilità nel collaborare in team multidisciplinari per creare soluzioni educative integrate.
- Promozione di una cultura di innovazione e apprendimento nella comunità scolastica.

Tali competenze costituiscono un fondamento solido per creare contenuti educativi capaci di affrontare le sfide del XXI secolo, formando insegnanti pronti a soddisfare i bisogni di una società varia e in rapido cambiamento.

Modelli come l'Universal Design for Learning (UDL) e il DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) forniscono indicazioni per formare insegnanti in grado di personalizzare l'apprendimento, assicurando accesso equo e inclusivo per ogni studente. Per la Moldova, l'uso di tali strumenti rappresenta una soluzione efficace per migliorare la qualità dell'insegnamento e allinearsi agli standard europei. L'adozione di questi modelli consente di affrontare le sfide dell'inclusione, garantendo un'istruzione di qualità anche nelle aree meno avvantaggiate [16, pp. 89-93].

Inoltre, l'abilità degli insegnanti di incorporare la tecnologia nella didattica è essenziale per affrontare le sfide del digitale. L'impiego di strumenti come SELFIE for Teachers aiuta i docenti moldavi a valutare e migliorare le loro competenze digitali, offrendo opportunità per un apprendimento più innovativo e coinvolgente [12, pp. 89-95]. Con una formazione digitale adeguata, i docenti possono utilizzare piattaforme interattive e risorse online per arricchire l'esperienza formativa degli studenti [5, pp. 89-93].

La Repubblica di Moldova si trova in una fase di trasformazione educativa. Tra i programmi europei attivi per sostenere la Moldova emergono Erasmus+ e il Fondo di Sviluppo Regionale Europeo, che finanziano progetti per migliorare la qualità dell'istruzione e incrementare la mobilità di studenti e docenti. Parallelamente, il programma TAIEX (Technical Assistance and Information Exchange) fornisce supporto tecnico per allineare il sistema educativo moldavo agli standard europei.

Un esempio rilevante è la collaborazione con il Consiglio d'Europa per adottare il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) nelle scuole moldave, incentivando il plurilinguismo e le competenze interculturali. Parallelamente, il progetto EU4Youth si propone di offrire opportunità di formazione professionale e apprendimento permanente per i giovani delle aree rurali. Queste iniziative dimostrano come l'educazione integrata possa favorire una maggiore coesione sociale e un progresso sostenibile. Come Paese candidato all'UE, la Moldova deve armonizzare il proprio sistema educativo con gli standard europei. Le sfide principali includono la dispersione scolastica nelle aree rurali, l'accesso diseguale all'istruzione e il bisogno di modernizzare la formazione degli insegnanti [19, pp. 270-276].

Un elemento chiave è l'introduzione di programmi di formazione continua per i docenti, fondati su metodologie avanzate e sostenuti da strumenti tecnologici. Inoltre, il potenziamento delle collaborazioni con istituzioni europee, tramite iniziative come

Erasmus+, può favorire lo scambio di buone pratiche e accelerare l'integrazione europea. Questi programmi non solo potenziano le competenze professionali dei docenti, ma migliorano anche la capacità delle scuole di rispondere ai bisogni di una popolazione studentesca eterogenea [18, pp. 110-115].

Le politiche educative in Moldova dovrebbero anche focalizzarsi sull'inclusione di gruppi svantaggiati, come studenti con bisogni speciali e minoranze linguistiche. Attraverso l'implementazione di strumenti come l'Index for Inclusion e il Piano Educativo Individualizzato (PEI), è possibile promuovere un ambiente scolastico più inclusivo ed equo. Questi approcci forniscono strategie pratiche per personalizzare l'apprendimento e assicurare che ogni studente possa sviluppare appieno il proprio potenziale [7, pp. 80-85].

L'inclusione rappresenta un pilastro fondamentale nell'educazione integrata. Le tecnologie innovative stanno rivoluzionando l'approccio all'educazione inclusiva, fornendo strumenti avanzati per personalizzare l'apprendimento e superare le barriere tradizionali. L'intelligenza artificiale, per esempio, è già impiegata nello sviluppo di piattaforme di apprendimento adattive, capaci di soddisfare le necessità specifiche di ciascun studente.

Piattaforme che sfruttano algoritmi di apprendimento automatico possono offrire contenuti personalizzati, monitorare in tempo reale i progressi degli studenti e proporre interventi mirati per colmare eventuali lacune. In Europa, progetti che applicano l'intelligenza artificiale all'educazione speciale hanno dimostrato risultati incoraggianti nel supportare studenti con necessità educative particolari [9, pp. 75-80].

La Moldova può integrare queste tecnologie nei propri sistemi scolastici, collaborando con programmi europei come Erasmus+ e il Piano d'Azione per l'Educazione Digitale. Queste tecnologie migliorano non solo l'accessibilità, ma anche l'efficienza dei processi educativi, favorendo maggiore inclusione e innovazione. Le politiche europee sottolineano l'importanza di personalizzare l'apprendimento per rispondere ai bisogni di studenti con esigenze educative speciali e di minoranze linguistiche. In Moldova, l'applicazione di principi inclusivi, come quelli del QCER, può aiutare a creare un sistema educativo più equo e integrato [10, pp. 67-72].

Un sistema educativo integrato necessita anche di un deciso orientamento all'innovazione. L'adozione di tecnologie digitali, come strumenti di intelligenza artificiale (IA) e piattaforme online, consente di personalizzare l'apprendimento e di migliorare l'accessibilità. La preparazione dei docenti deve comprendere competenze avanzate nell'uso di tali strumenti per assicurare una didattica efficace e al passo con i tempi [8, pp. 110-115; 14, p. 201].

In Europa, modelli di buone pratiche per l'integrazione digitale comprendono il DigCompEdu e l'impiego dell'Universal Design for Learning (UDL), che favoriscono contesti di apprendimento innovativi e inclusivi [11, pp. 120-125]. La Moldova, adottando queste pratiche, è in grado di migliorare il sistema educativo e formare una generazione di studenti pronta a partecipare attivamente alla società.

L'educazione integrata non rappresenta solo una risposta alle sfide educative del XXI secolo, ma anche una prospettiva per il futuro. Per la Repubblica di Moldova, costituisce un'importante opportunità per promuovere la coesione sociale, elevare la qualità dell'istruzione e favorire il progresso economico e culturale. Le collaborazioni con l'Unione Europea consentono di accedere a risorse, competenze e tecnologie in grado di

trasformare il sistema educativo moldavo, assicurando pari opportunità di apprendimento a tutti gli studenti [16, pp. 65-70].

I risultati previsti comprendono un incremento dell'inclusione scolastica, una diminuzione dell'abbandono scolastico nelle zone rurali e il potenziamento delle competenze degli insegnanti, allineate agli standard europei. Con un impegno continuo nella formazione dei docenti e l'implementazione di politiche innovative, la Moldova può non solo avvicinarsi all'Europa, ma anche diventare un esempio per altri Paesi in transizione. Questo cammino, se intrapreso con visione e determinazione, può contribuire a costruire una società più equa, giusta e prospera per le generazioni future. Per la Moldova, conformarsi ai principi europei significa non solo adottare standard di qualità, ma anche promuovere le proprie specificità linguistiche e culturali. Investire nella formazione degli insegnanti è cruciale per creare una società più innovativa, inclusiva e giusta [6, pp. 145-150].

Grazie a politiche educative mirate e a una stretta cooperazione con gli altri Paesi europei, la Moldova può diventare un modello di come l'educazione integrata possa plasmare il futuro di una nazione. Il cammino verso un sistema educativo integrato rappresenta una sfida, ma anche un'opportunità unica per assicurare un'istruzione di qualità alle generazioni future [20, pp. 105-110].

L'investimento costante nella formazione degli insegnanti, unito all'implementazione di politiche innovative e inclusive, è essenziale per costruire una società equa, sostenibile e orientata al progresso. Per la Moldova, ciò implica non solo un avvicinamento all'Europa, ma anche una partecipazione attiva al suo sviluppo educativo e culturale.

Dalla presentazione ricevuta, ho tratto elementi chiave utili per redigere un articolo scientifico sull'educazione integrata. Questo concetto, cruciale nell'attuale contesto, viene analizzato attraverso le sue basi teoriche, applicazioni pratiche ed esempi concreti. Organizzerò un testo coerente e articolato, con connettori e argomentazioni idonee per un articolo accademico. Ecco il risultato: L'educazione integrata costituisce una risposta fondamentale alle sfide globali del XXI secolo, in cui fenomeni come globalizzazione, diversità culturale e innovazione tecnologica esigono approcci educativi innovativi. Tale metodo punta a unire ambiti disciplinari, sviluppare competenze trasversali e preparare gli studenti ad affrontare la complessità del mondo odierno.

I benefici dell'educazione integrata sono molteplici. Favorisce una comprensione approfondita delle interazioni tra saperi, sviluppa competenze essenziali come la creatività e il pensiero critico, e accresce la motivazione degli studenti, evidenziando l'utilità pratica delle conoscenze acquisite [17, pp. 45-50].

Paesi come Finlandia, Italia e Romania forniscono esempi pratici di applicazione. In Finlandia, il curriculum orientato ai fenomeni consente agli studenti di apprendere tramite progetti tematici interdisciplinari. L'Italia, con il Service Learning, combina l'educazione formale con i bisogni della comunità, mentre in Romania i programmi STEM incoraggiano creatività e apprendimento collaborativo [13, p. 56].

In Moldova, in quanto Paese candidato all'Unione Europea, l'educazione integrata rappresenta un'opportunità strategica per innovare il sistema educativo. Con iniziative come Erasmus+ e il QCER, la Moldova sta introducendo principi di inclusione e sostenibilità nei propri curricula.

L'impiego della tecnologia, tramite strumenti come SELFIE for Teachers e piattaforme di intelligenza artificiale, aiuta a potenziare l'accesso e la personalizzazione

dell'apprendimento. Ciò favorisce non solo l'inclusione, ma anche lo sviluppo di competenze fondamentali per il futuro [21, pp. 65-70].

L'educazione integrata non è solo una metodologia: è una prospettiva per un futuro inclusivo e sostenibile. Puntare sulla formazione degli insegnanti e favorire approcci interdisciplinari sono azioni cruciali per preparare le nuove generazioni ad affrontare le sfide del mondo attuale.

Bibliografia

1. ALBULESCU, I., Albulescu, M. *Educația integrată. Teorii și aplicații***.** Cluj-Napoca: Eikon, 2018. 276 p. ISBN 978-606-711-635-3.
2. BOCOȘ, M. *Fundamentele pedagogiei. Teorie și aplicații.* Iași: Polirom, 2017. 365 p. ISBN 978-973-46-6324-5.
3. CRISTEA, S. *Curriculum și competențe. Ghid pentru cadre didactice.* București: Didactică și Pedagogică, 2019. 224 p. ISBN 978-973-30-3665-7.
4. NEGREȚ-DOBRIDOR, I. *Curriculum integrat. Abordări teoretice și aplicative.* București: Aramis, 2017. 215 p. ISBN 978-606-679-420-1.
5. OPREA, C. *Strategii didactice interactive.* București: Didactică și Pedagogică, 2018. 320 p. ISBN 978-973-30-2677-7.
6. STAN, C. *Evaluarea în contextul învățământului modern.* Cluj-Napoca: Eikon, 2016. 270 p. ISBN 978-606-711-485-4.
7. CARDARELLO, R., Pintus, A. *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città.* Bergamo: Edizioni Junior, 2019. 164 p. ISBN 978-8884346278.
8. CARR, N. *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello. Milano*: Raffaello Cortina Editore, 2010. 317 p. ISBN 978-8860303776.
9. CASATI, R. *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere.* Roma-Bari: Laterza, 2013. 136 p. ISBN 978-8858107317.
10. DEL ZOTTO, M., Piotti, L. *Tecnologie e didattica integrata: Nuove prospettive educative.* Milano: Franco Angeli, 2021. 210 p. ISBN 978-8835122553.
11. RONCAGLIA, G. *La quarta rivoluzione: Sei lezioni sul futuro del libro.* Roma-Bari: Laterza, 2014. 240 p. ISBN 978-8858114531.
12. RONCAGLIA, G. *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale.* Roma-Bari: Laterza, 2018. 234 p. ISBN 978-8858130667.
13. ROSSI, S. *Didattica cooperativa e classi difficili*. Milano: Pearson, 2019. 197 p. ISBN 978-88-919-2345-6.
14. RUCCI, A., & GABBANELLI, M. *Didattica digitale integrata. Per un apprendimento attivo*. Torino: UTET Università, 2020. 240 p. ISBN 978-88-6008-658-7.
15. SIMONE, R. *Presi nella rete. La mente ai tempi del web.* Milano: Garzanti, 2012. 227 p. ISBN 978-8811601081.
16. BATES, A. W. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning.* Vancouver: BCcampus, 2019. 535 p. ISBN 978-1-989623-48-9.
17. ERICKSON, H. L., LYONS, C. A. *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom.* Thousand Oaks: Corwin, 2019. 248 p. ISBN 978-1506390468.
18. KAPUT, J. J. *Transforming Education: The Power of Digital Tools.* New York: Routledge, 2017. 289 p. ISBN 978-1138670679.
19. MORIN, E. *La tête bien faite: Repenser la réforme, réformer la pensée.* Paris: Seuil, 2020. 143 p. ISBN 978-2020420649.
20. OECD. *Trends Shaping Education 2022.* Paris: OECD Publishing, 2022. 200 p. ISBN 978-9264937514.
21. SCHLEICHER, A. *World Class: How to Build a 21st-Century School System.* Paris: OECD Publishing, 2018. 304 p. ISBN 978-1974712545.

METODA CLIL ÎN CONTEXTUL EDUCAȚIEI ACTUALE

THE CLIL METHOD IN THE CONTEXT OF CURRENT EDUCATION

Svetlana DERMENJI, dr., conf.univ.
UPS „Ion Creangă"din Chișinău
Svetlana DERMENJI, PhD, associate professor,
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID: 0000-0001-6756-7739
dermenji.svetlana@upsc.md
Liliana NEAGA, asistent universitar
UPS „Ion Creangă"din Chișinău
Liliana NEAGA, university assistant
UPS "Ion Creanga" from Chisinau,
ORCID: 0000-0002-9930-2118
neaga.liliana@upsc.md

CZU: 37.016:811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p71-76

Abstract

The CLIL method offers valuable opportunities for modern education, responding to the demands of an increasingly globalized world. However, the success of its implementation depends on the adequate training of teachers and the creation of a favorable learning environment. By integrating this method, educational institutions can contribute to the formation of generations capable of communicating and collaborating effectively in an international context.

Keywords: CLIL method, language skills, CLIL curriculum, bilingual education.

Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) reprezintă o abordare pedagogică inovatoare, care îmbină predarea conținutului disciplinar cu învățarea unei limbi străine. Această metodă devine tot mai populară în contextul globalizării și al nevoii de dezvoltare a competențelor lingvistice și interculturale ale elevilor.

CLIL implică utilizarea unei limbi străine ca mijloc de predare pentru o disciplină non-lingvistică, cum ar fi matematica, științele naturale sau istoria. Această abordare permite elevilor să dobândească cunoștințe și competențe în două domenii simultan: cel lingvistic și cel disciplinar. Scopul metodei este de a crea un mediu de învățare autentic, în care limba este folosită ca instrument practic și nu doar ca obiect de studiu.

În acest articol ne propunem să prezentăm unele avantaje ale metodei CLIL, determinate în practica educațională:

1. Dezvoltarea competențelor lingvistice: discipolii învață limba străină într-un context real, ceea ce crește motivația și retenția cunoștințelor.

2. Stimularea gândirii critice: Prin integrarea conținutului disciplinar, sunt provocați să analizeze, să sintetizeze și să aplice informațiile în mod creativ.

3. Promovarea interculturalității: Utilizarea unei limbi străine facilitează contactul cu alte culturi și perspective, contribuind la formarea unei mentalități deschise.

4. Creșterea competențelor transversale: Discipolii dezvoltă abilități precum comunicarea eficientă, colaborarea și rezolvarea problemelor.

De asemenea, am semnalat și existența unor provocări în implementarea metodei CLIL:

1. Pregătirea profesorilor: Este necesar ca profesorii să aibă competențe avansate într-o limbă străină și să fie familiarizați cu tehnicile de predare CLIL.

2. Resursele educaționale: Lipsa materialelor didactice adecvate poate fi o barieră semnificativă.

3. Dificultăți pentru elevi: Uneori, discipolii pot percepe metoda ca fiind prea solicitantă, mai ales dacă nivelul lor de competență lingvistică este scăzut.

În acest sens am analizat exemple de bună practică în diverse țări europene și am conștientizat că metoda CLIL este integrată cu succes în curriculum, cu rezultate remarcabile. De exemplu, în Finlanda, elevii învață geografia și științele în limba engleză, ceea ce contribuie la creșterea competențelor lor lingvistice și la performanțe academice ridicate.

Metoda **CLIL** (Content and Language Integrated Learning), adică Învățarea Integrată a Conținutului și Limbii, este o metodă didactică utilizată în multe țări europene pentru a preda discipline non-lingvistice (precum științele, geografia, istoria etc.) într-o limbă străină. Aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice și la aprofundarea cunoștințelor disciplinare, fiind promovată de Comisia Europeană ca instrument educațional eficient.

În cele ce urmează descriem succint unele modalități de aplicare în țările europene:

1. Finlanda

- CLIL este folosit în mod frecvent în școlile primare și secundare.
- Elevii învață discipline precum matematică sau științe în limba engleză, suedeză (a doua limbă oficială) sau în alte limbi străine.
- Profesorii primesc formare specifică pentru a putea preda în sistem CLIL, iar programele sunt susținute de instituții de învățământ superior.

2. Spania

- În regiunile bilingve, precum Catalonia, Țara Bascilor sau Galicia, CLIL este folosit pentru a preda în limbi regionale și internaționale.
- Predarea în engleză este extrem de populară, în special în școlile primare și gimnaziale.
- Ministerul Educației oferă programe de sprijin și resurse pentru profesori.

3. Germania

- CLIL este implementat în „Gymnasien" (liceele teoretice) și uneori în școlile primare.
- Matematică, biologie sau economie sunt predate în limba engleză, franceză sau spaniolă.
- Există programe speciale de pregătire pentru profesorii CLIL în universități.

4. Italia
- Din 2010, metoda CLIL a devenit obligatorie în ultimul an de liceu.
- Disciplinele sunt predate în engleză, franceză sau germană, în funcție de profilul școlii.
- Profesorii urmează cursuri de specializare organizate de Ministerul Educației.

5. Franța
- CLIL este implementat în școlile care oferă secțiuni bilingve sau internaționale.
- Elevii învață istorie, geografie sau științe în limba engleză, germană sau spaniolă.
- Accentul cade pe promovarea limbilor europene și culturii diverse.

6. România
- CLIL este introdus mai ales în liceele bilingve și în școlile internaționale.
- De exemplu, în liceele cu secții bilingve francofone, geografia sau istoria pot fi predate în limba franceză.
- În programele de formare continuă, profesorii pot urma cursuri de CLIL.

În decursul celor analizate am determinat provocări și soluții comune:
- **Provocări**: Lipsa de formare a profesorilor, resurse didactice limitate, dificultăți în adaptarea curriculumului.
- **Soluții**: Programe de formare continuă, parteneriate internaționale (de exemplu, proiecte Erasmus+), acces la resurse digitale și colaborarea cu universitățile [2].

Această metodă ajută discipolii să devină mai competitivi, combinând abilitățile lingvistice cu cele academice și culturale. Metoda CLIL este recunoscută pentru impactul său pozitiv asupra dezvoltării competențelor integrate ale acestora. Prin utilizarea limbilor străine pentru predarea disciplinelor academice, discipolii nu doar că își îmbunătățesc abilitățile lingvistice, dar își dezvoltă și gândirea critică, creativitatea și capacitatea de a înțelege perspective culturale diferite.

Acest lucru le oferă un avantaj competitiv în:
- **Mediul academic**: Capacitatea de a accesa informații și resurse în diverse limbi.
- **Piața muncii**: Competențele multilingvistice sunt extrem de căutate de angajatori, mai ales în contexte internaționale.
- **Conștientizarea culturală**: CLIL facilitează înțelegerea diversității culturale, ceea ce contribuie la formarea unor cetățeni globali [3].

Implementarea cu succes a metodei CLIL în educație contribuie astfel la creșterea șanselor discipolilor de a se adapta și de a excela în contexte multiculturale și multilingvistice.

În **Republica Moldova**, metoda **CLIL** începe să fie explorată și implementată treptat, mai ales în contextul promovării multilingvismului și al alinierii la standardele europene de educație. Întrucât Republica Moldova este o țară multilingvă, cu vorbitori de română, rusă, ucraineană, găgăuză și alte limbi, metoda CLIL oferă oportunități valoroase pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și academice.

Cum este aplicată metoda CLIL în Republica Moldova:

1. **În școlile bilingve**:
   - În școlile cu predare în limbile minorităților naționale (de exemplu, găgăuză, rusă sau ucraineană), unele discipline sunt predate în limba oficială a statului (română) pentru a dezvolta bilingvismul elevilor.

- În școlile cu predare în română, discipline precum geografia sau științele pot fi predate parțial în limbi străine, în special engleză, pentru a sprijini învățarea acestei limbi.

2. Programe pilot și inițiative locale:

- Unele instituții de învățământ, în special licee, implementează metoda CLIL prin proiecte-pilot sau prin inițiative proprii, cu sprijinul profesorilor instruiți în acest sens.
- Proiectele **Erasmus+** sau alte parteneriate internaționale sprijină școlile din Moldova în utilizarea acestei metode.

3. Cursuri de formare pentru profesori:

- Ministerul Educației și partenerii internaționali organizează periodic cursuri și seminare pentru profesori, cu scopul de a-i pregăti pentru predarea CLIL.
- Profesorii sunt încurajați să își dezvolte abilitățile lingvistice și să utilizeze metode interactive în procesul didactic.

4. Integrarea limbii engleze:

- În liceele și gimnaziile cu profil umanist sau real, limba engleză este folosită frecvent în predarea disciplinelor științifice (fizică, chimie) sau a celor sociale (istorie, geografie).
- Elevii participă la activități extracurriculare (concursuri, proiecte) care încurajează utilizarea limbilor străine în contexte academice.

5. Promovarea limbii române ca limbă secundară:

- Pentru elevii din comunități unde limba română nu este vorbită frecvent, metoda CLIL ajută la predarea disciplinelor non-lingvistice (de exemplu, educație civică) în limba română, facilitând astfel integrarea lingvistică și socială.

Astfel, realizând analiza respectivă, am determinat provocările în implementarea CLIL:

• **Lipsa resurselor didactice**: Manualele și materialele adaptate pentru metoda CLIL sunt încă limitate.

• **Formarea insuficientă a profesorilor**: Mulți profesori nu sunt pregătiți să predea simultan o disciplină și o limbă străină.

• **Atitudinile tradiționale**: Unele comunități școlare preferă metodele tradiționale de predare, iar integrarea limbilor străine este percepută ca o provocare [2].

În concluzie la acest articol menționăm faptul că metoda CLIL are un potențial considerabil în Republica Moldova, mai ales în contextul deschiderii către Uniunea Europeană și al nevoii de a dezvolta competențe lingvistice în rândul elevilor. Cu sprijin adecvat pentru profesori și resurse moderne, CLIL poate deveni un instrument puternic pentru îmbunătățirea calității educației.

„Ca abordare didactică cu dublă focalizare, educația bilingvă prin intermediul CLIL vine să țintească problematici practice ale vieții reale prin prisma unei discipline, ajutând la dobândirea de competențe-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, adică a acelor competențe de care fiecare cetățean are nevoie pentru a putea forma, stimula și activiza atitudini (competențe interpersonale), cunoștințe (cunoaștere), deprinderi (capacitatea de

a crea lucruri) care facilitează eficacitatea acțiunilor sau realizarea unor sarcini complexe ca răspuns la nevoi individuale sau sociale. Aceste competențe pun în evidență gândirea critică, creativitatea, inițiativa, abilitățile de rezolvare a problemelor, evaluarea riscurilor, luarea de decizii și gestionarea constructivă a sentimentelor,,.[1, p.8]. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1352/Ghid_Implem_Metod_CLIL.pdf?sequence=1

Astfel punem accent final pe faptul că Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) oferă numeroase avantaje în procesul de predare-învățare. Iată câteva dintre acestea:

1. Învățare integrată a conținutului și limbii
- Discipolii își dezvoltă simultan competențele lingvistice și cele disciplinare. Prin studierea unor discipline în altă limbă (de exemplu, geografia în engleză), elevii își îmbunătățesc atât cunoștințele de specialitate, cât și abilitățile de comunicare.
2. Stimularea gândirii critice
- Învățarea în altă limbă încurajează discipolii să gândească mai profund și să analizeze informațiile din mai multe perspective.
3. Dezvoltarea competențelor interculturale
- Metoda expune la concepte și idei din diferite culturi, contribuind la dezvoltarea toleranței și a înțelegerii interculturale.
4. Creșterea motivației
- Studierea unei materii printr-o limbă străină poate fi mai captivantă, mai ales pentru cei care sunt pasionați de limbi străine. Astfel, motivația pentru învățare crește.
5. Dezvoltarea abilităților cognitive
- Discipolii învață să jongleze între limbajul academic al disciplinei și cel specific limbii străine, ceea ce le dezvoltă flexibilitatea mentală și competențele cognitive.
6. Îmbunătățirea competențelor lingvistice
- Prin expunerea continuă la limba țintă în contexte reale, își dezvoltă competențele de ascultare, citire, vorbire și scriere.
7. Pregătirea pentru un mediu globalizat
- Metoda CLIL îi ajută să fie mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor unei societăți globalizate, unde cunoașterea mai multor limbi și competențele interculturale sunt esențiale.
8. Învățare activă
- Metoda încurajează să participe activ la procesul de învățare, utilizând tehnici precum proiectele, discuțiile și activitățile colaborative.
9. Flexibilitate
- Metoda poate fi aplicată în diverse contexte educaționale, fiind adaptabilă pentru diferite discipline și niveluri de studiu.

CLIL va deveni și în Republica Moldova, așadar, o metodă inovatoare care va aduce multiple beneficii atât pentru discipoli, cât și pentru profesori, îmbinând armonios învățarea academică și dezvoltarea competențelor lingvistice.

Resurse bibliografice:

1. POPOVICI, Angela, NECULA, Gina-Aurora, Ghid pentru implementarea metodologiei CLIL în învățământul primar, Galați 2016.
http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1352/Ghid_Implem_Metod_CLIL.pdf?sequence=1
2. http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/962/PETRENCO%2CL._ABORDAREA_BILINGVA_PRIN_METODA_CLIL.pdf
3. https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview

CONCEPTUALIZAREA DEZVOLTĂRII SUPORTURILOR CURRICULARE CLIL ÎN EDUCAȚIA MULTILINGVĂ ȘI PLURICULTURALĂ (ENGLEZĂ, FRANCEZĂ ȘI ROMÂNĂ)

CONCEPTUALIZING THE DEVELOPMENT OF CLIL CURRICULUM SUPPORTS IN MULTILINGUAL AND PLURICULTURAL EDUCATION (ENGLISH, FRENCH AND ROMANIAN)

Carolina DODU-SAVCA, dr., conf.univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Carolina DODU-SAVCA, PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau,
ORCID: 0000-0003-4474-352X
carolidodusavca@gmail.com

CZU: 378.091:811
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p77-89

Abstract

In an increasingly globalized and diverse educational context, the development of teaching materials for Content and Language Integrated Learning (CLIL) presents a complex but essential challenge. This article aims to provide a synthesis of the fundamental concepts, theories, and methodologies underlying the development of CLIL teaching materials to understand how challenges evolve in the context of transdisciplinary, multilingual, and multicultural education. Focused on a panoramic analysis of the CLIL pedagogical approach, this study explores the theoretical foundations of CLIL, with an emphasis on the 4C model (content, communication, cognition, culture) and the contributions of key authors such as David Marsh and Diane Coyle. It then invokes the historical evolution of CLIL, compares modernist and postmodernist epistemological perspectives, and associated approaches. It underlines the importance of adapting CLIL materials to the specific needs of students and teachers, as well as the crucial role of digital technologies in facilitating integrated learning. In conclusion, the article highlights the complexity and relevance of the CLIL approach in the current educational context.

Keywords: CLIL, integrated learning, 4C model, curriculum development, language skills, multilingual education, multicultural education, digital technologies.

Introducere

Într-un context educațional marcat de globalizare și diversitate culturală, învățarea integrată a conținutului și a limbii (CLIL) a devenit o abordare pedagogică esențială. Prin CLIL, formabilii au oportunitatea de a învăța discipline non-lingvistice într-o limbă străină, consolidându-și astfel atât cunoștințele academice, specifice domeniului, cât și abilitățile de comunicare într-o limbă străină, precum și competențele interculturale și transversale.

Acest articol își propune să ofere o introducere în cadrul teoretic și practic al CLIL, adresându-se în special masteranzilor în domeniul didacticii limbilor străine și tuturor celor interesați de educația integrată. Structural, acest demers propune următoarele secțiuni: 1. Conceptualizarea și dezvoltarea metodologiei CLIL; 2. Evoluție și contribuții la dezvoltarea CLIL; 3. Perspective epistemologice asupra abordărilor CLIL: modernistă și postmodernistă; 4. Repere pentru dezvoltarea suporturilor curriculare diversificate; 5. Conceptualizări și abordări fundamentale în dezvoltarea continuă a metodologiei CLIL.

În prima parte, axată pe conceptualizarea CLIL, vom prezenta cadrul teoretic al CLIL, cu accent pe modelul celor 4C (conținut, comunicare, cogniție, cultură), propus de Diane Coyle, vom invoca lucrările unor teoreticieni precum David Marsh (1994; 2008) și Diane Coyle (2007, 2010), vom aminti evoluția istorică a metodologiei CLIL și contribuțiile teoreticienilor din domeniul CLIL. În a doua parte, vom exemplifica principalelor abordări și metode asociate. Implicit, vom insista pe aplicarea judicioasă a paradigmelor învățării transdisciplinare și plurilingve, care pot fi implementate în Republica Moldova, ținând cont de particularitățile sistemului educațional național și de contextul plurilingv și pluricultural.

1. Conceptualizarea și dezvoltarea metodologiei CLIL

Metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning) reprezintă o abordare educațională inovatoare și *duală*, rezultată din fuziunea a două discipline: disciplina A, care este, de regulă, o disciplină non-lingvistică, și disciplina B, care este o limba străină în care este predată disciplina A. Astfel, limba străină devine mediul de predare-învățare pentru conținutul, de regulă, non-lingvistic. Aceasta se bazează pe ideea că elevii pot învăța științe, matematică, geografie, istorie sau alte materii într-o limbă străină. Prin fuziunea organică dintre obiectivele lingvistice și cele disciplinare, CLIL promovează un proces de învățare activă și contextualizată. Această situație de învățare condiționează dezvoltarea simultană a competențelor lingvistice și a cunoștințelor disciplinare.

Conceptualizată de David Marsh în 1994, metoda CLIL reprezintă o abordare holistică a educației, având scopul de a sprijini elevii în dezvoltarea competențelor bilingve prin intermediul conținutului academic. Modelul prevede integrarea obiectivelor lingvistice (disciplina B) și disciplinare (disciplina A) într-un conținut unificat. Potrivit lui Marsh, predarea integrată a conținutului și a limbii străine (Content and Language Integrated Learning) facilitează dezvoltarea competențelor lingvistice într-un context autentic, crește motivația elevilor și contribuie la dezvoltarea lor academică și interculturală (Marsh, 2008).

Fundamentată pe modelul 4C, propus de specialista în educație bilingvă Diane Coyle (cunoscută și după abrevierea informală Do Coyle) (2007, 2010), abordarea CLIL reflectă principiile învățării integrate. Ca punct de referință în dezvoltarea teoretică a CLIL, modelul celor 4C pune accent pe patru piloni: (a) *conținutul* (Content) se axează pe dobândirea cunoștințelor și a competențelor specifice unei discipline (disciplina A); (b) *comunicarea* (Communication) vizează dezvoltarea competențelor lingvistice necesare pentru învățarea conținutului și exprimarea în limba străină; (c) *cogniția* (Cognition) cultivă gândirea critică, analitică și abilitățile de rezolvare a problemelor; (d) *cultura* (Culture) adnotează sensibilizarea interculturală și contribuie la dezvoltarea conștientizării interculturale. Modelul 4C comportă trei imperative: (a) eficiență și rezultate cuantificabile, (b) standarde

educaționale universale; (c) predare riguroasă, organizată și clară, sprijinită de structurarea activităților conform unor reguli clare.

Un exemplu clasic de aplicare a metodei CLIL este predarea unei lecții de geografie în limba engleză pe tema „Formarea reliefului montan"; în cadrul lecției, se prezintă tema, termenii geografici specifici, precum „plate tectonics" (tectonica plăcilor), „erosion" (eroziune) sau „fault lines" (linii de falie), se citesc texte explicative, paragrafe descriptive, alternate de activități interactive, materiale din resurse multimedia, care implică identificarea și utilizarea corectă a vocabularului și a structurilor gramaticale necesare pentru a descrie fenomenele naturale vizate; elevii pot realiza hărți interactive, prezentări PowerPoint sau proiecte de grup, consolidând astfel atât cunoștințele despre tema predată, cât și competențele lingvistice. Conform universitarei vieneze Dr. Christiane Dalton-Puffer (2007; 2011), utilizarea CLIL în țări precum Spania a demonstrat eficiența metodei în dezvoltarea cunoștințelor academice (Dalton-Puffer, 2007), a competențelor bilingve (Cummins, 2000) (Coyle, 2007; 2010; 2021) (Baker, 2001) și a comunicării interculturale.

2. Evoluție și contribuții la dezvoltarea CLIL

CLIL Content and Language Integrated Learning) are rădăcini europene, fiind o abordare educațională bilingvă (Baker, 2001) (Coyle, 2007; 2021), adoptată în Europa și preluată treptat de sistemele educaționale din America Latină și Asia. Originea termenului CLIL este asociată cu David Marsh (1994), care a conceptualizat termenul și l-a definit ca o abordare europeană a educației bilingve, teoretizată mai târziu și de alți specialiști, între care îi menționăm pe Diane Coyle (2002; 2007; 2020; 2021) și Colin Baker (2001; 2011), ca să ne limităm la aceste două nume reputate în domeniul educației bilingve. Cert e că metodologia CLIL s-a dezvoltat rapid datorită globalizării și nevoii crescânde de competențe lingvistice și academice. De-a lungul timpului, metoda a cunoscut trei etape principale:

1) în anii 1990 a avut loc definirea conceptului;
2) în anii 2000 s-a produs dezvoltarea teoretică și aplicarea cadrului 4C (Coyle, 2007; Coyle, Meyer, 2021);
3) în a doua și a treia decadă ale secolului curent asistăm la extinderea și diversificarea CLIL, accent punându-se pe formarea continuă a profesorilor.

Istoricul abordării CLIL este marcat de o evoluție rapidă, de la apariția conceptului până la implementarea sa pe scară largă în diverse contexte educaționale. Deși termenul „CLIL" a fost folosit pentru prima dată de David Marsh în 1994, ideea integrării conținutului și a limbii nu este nici nouă, nici ușor de datat. Există precedente istorice, precum programele de imersiune lingvistică din Canada din anii 1960. Totuși, CLIL s-a distanțat de imersiune (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008), punând accent pe învățarea conștientă și formală a limbii străine, într-un cadru instituționalizat, și pe integrarea explicită a obiectivelor academice, atât lingvistice, cât și de conținut.

Inițial, bazele teoretice și practicile din CLIL au fost dezvoltate prin metode didactice inovatoare, grație profesorilor care au elaborat materiale specifice. Practicile reflexive ale acestora, cu sprijinul administrației universitare sau al managementului didactic al școlilor, au favorizat extinderea CLIL. De menționat aici că cele trei cerințe esențiale față de profesorii CLIL sunt competențe lingvistice, pedagogice și interculturale. Grație cooperării

între profesorii de limbi străine și cei de discipline non-lingvistice (matematică, geografie, fizică, informatică etc.) educația duală a obținut rezultate importante.

Cronologic, fiecare dintre cele trei etape majore (anii 90, anii 2000 și etapa contemporană) este marcată de o nevoie crescândă a dezvoltării de competențe lingvistice în contextul globalizării și al internaționalizării proceselor educaționale. În perioada de referință, CILT (Centre for Information on Language Teaching and Research), din Marea Britanie, a jucat un rol important în promovarea și diseminarea informațiilor despre CLIL.

La capitolul contribuții teoretice semnificative, vom aminti că primele referințe includ lucrările lui David Marsh, care publică *Bilingual Education: Content and Language Integrated Learning (CLIL)* în 1994, iar în 2007 Do Coyle fundamentează cadrul teoretic în studiul *Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. Ulterior, lucrarea *CLIL: Content and Language Integrated Learning,* semnată de teoreticienii Diane Coyle, Philip Hood și David Marsh (2010), devine o referință în domeniu. Contribuțiile ulterioare ale universitarilor Christiane Dalton-Puffer, Peeter Mehisto, María Jesús Frigols și altor specialiști au aprofundat aspectele lingvistice și pedagogice ale CLIL. Aceste lucrări devin surse importante pentru teoreticieni și practicieni.

Cercetarea practică în domeniul CLIL se axează pe studii de caz (Coyle, 2007) (Coyle and Mayer, 2021) (Dalton-Puffer, 2007) (Marsh, 2008) care ilustrează implementarea cu succes a CLIL (*Evaluare în CLIL*, 2012) (*Multilingualism and Assessment,* 2005), pe analiza tendințelor actuale în domeniul CLIL (Coyle, 2021) (Gabillon, 2020), pe provocările majore din diverse domenii.

3. Perspective epistemologice asupra abordărilor CLIL: modernistă și postmodernistă

Cadrul CLIL este analizat din două perspective epistemologice majore: modernistă și postmodernistă. Ca domeniu interdisciplinar, CLIL poate fi abordat din diverse perspective, reflectând paradigme epistemologice diferite, modernistă sau/și postmodernistă.

Perspectiva modernistă, influențată de pozitivism, se concentrează pe identificarea unor principii universale și pe dezvoltarea unor metodologii standardizate pentru implementarea CLIL. Modelele educaționale moderniste pun accent pe (a) rezultate măsurabile, (b) activități cuantificabile și (c) pe găsirea unor soluții standardizate pentru problemele legate de predarea integrată a conținutului și a limbii. În acest sens, cadrul celor 4C (Conținut, Comunicare, Cogniție, Cultură) este modelul universal.

Pe de altă parte, perspectiva postmodernistă se concentrează pe specificitatea contextului local, flexibilitatea și adaptabilitatea metodologiei la nevoile elevilor, la curbele de potențial și la dinamica grupurilor. Această abordare propune paradigme adaptate la contextul specific și se axează pe explorarea diversității perspectivelor, considerând că nu există o singură „abordare" CLIL, ci o multitudine de abordări posibile, adaptate la imperativele de învățare, la nevoile de formare, la particularitățile de învățare/evaluare și la contextul educațional specific.

Pentru didactica postmodernistă, (a) fiecare situație de învățare este unică, (b) fiecare activitate și strategii de predare trebuie să fie adaptate la competențele anterioare ale elevilor; (c) fiecare evaluare trebuie să fie contextualizată și flexibilă (chiar empatică!). De exemplu, într-un context educațional multicultural, predarea CLIL ar putea include și activități care

să reflecte diversitatea culturală a elevilor, cum ar fi explorarea unor fenomene geografice în diverse țări sau utilizarea limbajului tehnic pentru a descrie aceste fenomene din perspective variate. Cu titlu de argument, vom invoca o publicație de Matthieu W. Yangambi, apărută în 2022 în revista de specialitate *Creative Education,* în care autorul prezintă o perspectivă revizuită asupra stăpânirii limbii în context educațional. Studiul se concentrează pe importanța stăpânirii limbii în procesul de învățare, în special în contextul în care utilizarea limbajului informal în mediile digitale pare să erodeze standardele lingvistice. Specialist în științele educației la Universitatea Națională de Învățământ din Kinshasa (Education Professor, National Teaching University in Kinshasa), Republica Democrată Congo, și fost Profesor Asistent la Universitatea Johnson & Wales, Matthieu Waakalewae Yangambi pune accentul pe faptul că, în ciuda tendințelor actuale, stăpânirea limbii/limbilor străine rămâne esențială pentru succesul academic și profesional. Un fapt interesant pe care-l aduce în prima linie se referă la percepția gramaticii/temelor gramaticale în predare. Autorul notează că în timp ce elevii consideră că o bună înțelegere a gramaticii este esențială pentru stăpânirea limbii, profesorii par, conform acestui articol, să acorde o mai mică importanță acestui aspect. Am ales acest studiu pentru că două dintre argumentele principale pe care le prezintă sugerează că o stăpânire insuficientă a limbii poate afecta negativ performanțele academice ale elevilor, iar stăpânirea gramaticii rămâne esențială pentru o comunicare eficientă, în ciuda tendințelor lingvistice contemporane (și a impresiei generale că „toți vorbesc" limba engleză, bunăoară). În esență, studiul lui Yangambi ne reamintește că, în ciuda evoluției tehnologice și a tele-comunicării, stăpânirea limbii rămâne o abilitate fundamentală pentru o viață profesională de calitate (Yangambi, 2022).

Așadar, abordările moderniste ale lingvisticii aplicate caută un model pentru toate situațiile (Davies & Davies, 2004), au un caracter pozitivist, obiectivist și universalist, căutând regularități și legi generale, în timp ce interpretările postmoderniste valorifică fiecare situație (nu caută modele), conceptualizează natura relativistă a situațiilor de învățare, subliniind importanța contextului specific și a perspectivelor multiple. Aceste două direcții epistemologice, analizate de Alan Davies și Catherine Elder (2004) în contextul lingvisticii aplicate, evidențiază diferențele fundamentale de perspectivă asupra naturii cunoașterii și a aplicării acesteia ca achiziționare în diverse domenii, inclusiv în dezvoltarea suporturilor curriculare CLIL (Deppeler, 2015).

4. Repere pentru dezvoltarea suporturilor curriculare diversificate

La baza metodologiei CLIL și a dezvoltării suporturilor curriculare asociate stă un set de concepte fundamentale (Bower *et al.,* 2020), esențiale în contextul educației multilingve și pluriculturale. Printre acestea se numără:

1) CLIL [Content and Language Integrated Learning] este o metodologie de predare integrată a limbii și a conținutului, expresia fiind tradusă în română ca „învățarea integrată a conținutului și a limbii" (sau predare integrată a limbii și a conținutului);

2) cadre didactice CLIL [CLIL teachers] sunt profesorii care predau conținut disciplinar într-o limbă străină;

3) cadrul 4C (conținut, comunicare, cogniție și cultură) este un model introdus de Do Coyle care întrunește principiile fundamentale ale CLIL, unde 1C = *conținutul*

este subiectul principal al lecției/cursului; 2C = *comunicarea* constă în practicarea limbii/ exersarea competențelor lingvistice; 3C = *cogniția* se referă la procesele mentale grație cărora elevii gândesc, înțeleg și procesează informațiile prezentate într-o limbă străină, în timp ce studiază o anumită disciplină (disciplina A); 4C = *cultura* reprezintă explorarea diversității culturale. Cu titlu ilustrativ, un curs CLIL de chimie în limba engleză sau un curs de educație civică în limba franceză sau un curs de ecologie în limba română pentru alolingvi poate include activități interactive, care dezvoltă competențe lingvistice și abilități analitice (Cf. Coyle, Hood & Marsh, 2010) (Coyle, Meyer, 2021). La evaluare, formabilii trebuie să dea dovadă de nivelul lor de înțelegere a conținutului într-o limbă străină, precum și potențialul lor lingvistic în comunicare (Knapp *et al.,* 2009); la fel, trebuie să dea dovadă că pot gândi în limba străină, că pot genera idei (fără a le reproduce, citi de pe foie/ecran), pot găsi soluții neconvenționale, pot colabora (în grup mic, în echipă) pentru atingerea obiectivelor comune, dezvoltându-și astfel abilitățile sociale și de comunicare;

4) curriculum CLIL – planificarea și organizarea conținutului și a limbii într-un cadru integrat; acesta include integrarea limbilor în curriculum și valorificarea limbajelor specializate; Curriculumul CLIL reprezintă un instrument esențial pentru profesori și-i ajută la conceperea materialelor CLIL, a manualelor și la dezvoltarea teoriilor și practicilor în universități sau școli;

5) educație bilingvă – se referă la curriculumul pentru învățarea simultană a conținuturilor (o disciplină A, care este predată) și unei limbi străine (ca disciplină auxiliară sau ca mediu de predare a disciplinei A) (Cf. Baker, 2001) (Cf. Grenfell, 2004) (Cf. Petrenco, 2017);

6) educația multilingvă – rezidă în promovarea diversității lingvistice conform UNESCO; reprezintă un sistem educațional care recunoaște și valorifică multiple limbi, promovând utilizarea lor în diverse contexte de predare, învățare și comunicare, contribuind la dezvoltarea competențelor plurilingve ale indivizilor;

7) educația pluriculturală – este un proces educațional care promovează înțelegerea și aprecierea diversității culturale, reciprocitatea și cooperarea între grupuri culturale (Banks, 1993); abordarea pluriculturală contribuie la formarea unor cetățeni globali conștienți și responsabili;

8) educația multilingvă și pluriculturală – se referă la dezvoltarea competențelor lingvistice și culturale multiple, elevii fiind încurajați să aprecieze și să înțeleagă diversitatea culturală și lingvistică, învățând simultan mai multe limbi;

9) metoda CLIL recurge la metodele clasice, gramaticale-*traducătoare*, directe și comunicative și la abordările pedagogice axate pe învățarea activă, colaborativă, bazată pe proiecte, pe metodologii inter- sau transdisciplinare. Între abordările populare, învățarea bazată pe sarcini (task-based learning), învățarea bazată pe conținuturi/învățarea conținuturilor integrative (content and language integrated learning) și învățarea bazată pe proiecte (project-based learning) sunt prioritare în predarea CLIL. În proiectarea și implementarea materialelor CLIL profesorii recurg la utilizarea masivă a TIC;

10) integrarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în cursurile CLIL se referă la utilizarea instrumentelor digitale, precum platforme de învățare online, aplicații mobile sau software educațional și alte mijloace multimedia care pot facilita accesul la resurse și pot îmbogăți experiența de învățare;

11) învățare interculturală asistată de tehnologie [Technology-Supported Cross-Cultural Learning TSCCL] este o modalitate educațională de explorare a diverselor culturi prin utilizarea tehnologiei. Denumirea captează esența conceptului, subliniind rolul crucial al tehnologiei în facilitarea procesului de învățare în contact personalizat – mijlocit de tehnologie – cu diferite culturi, fenomene, reprezentanți și evenimente culturale. Utilizarea instrumentelor digitale (aplicații, platforme, videoconferințe, forumuri, rețele sociale educaționale) facilitează interacțiunea inter- și pluriculturală, permițând explorarea culturilor prin intermediul materialelor digitale care pot fi prezentate sub formă de texte autentice în format electronic, videoclipuri, fotografii, animații, simulări virtuale, imersiune virtuală. Învățarea interculturală asistată de tehnologie este o experiență personalizată, care îi permite fiecărui participant să aleagă resursele care i se potrivesc ritmului de învățare; fiecare student poate realiza activitățile care îi satisfac interesele, curiozitatea culturală, nivelul de cunoștințe academice și de cultură generală, nivelul lingvistic și stilul de învățare; plus la aceasta, multe resurse pedagogice online propun sarcini, exerciții, fișe, care după ce vor fi rezolvate oferă o validare a performanței și scorului, cu explicații referitoare la greșelile comise și răspunsurile corecte. Învățarea în formatul realității virtuale le permite studenților să realizeze proiecte de colaborare online, să interacționeze în cadrul disciplinei predate – precum geografia, chimia, biologia – cu semenii din alte țări, fapt care-i va determina să practice limba străină pentru o comunicare mai eficientă și le va spori interesul pentru a dezvolta competitivitatea pentru piața globală a muncii, precum și pentru cunoașterea altor medii și oportunități. Un al beneficiu ar fi că în procesul de creare a produselor digitale studenții pot învăța rezolvarea de probleme în contexte interculturale și pot trata aspecte de comunicare interculturală eficientă. Schimburile virtuale în cadrul videoconferințelor și activităților care solicită jocuri de rol sunt de real folos pe dimensiunea inter-relațională/culturală/civică/umană. Studenții/elevii vor fi puși în situația a de „a vedea lumea din perspectiva celuilalt"; de regulă, aceste experiențe contribuie la cultivarea practică a empatiei interculturale, incluziunii, toleranței și sensibilității (inter)culturale. O altă modalitate instructivă sunt vizitele virtuale. Acestea permit explorarea unor locuri de interes, în legătura directă sau implicită cu tema predată la lecția/cursul dat (istorie, literatură, matematică, geometrie, astronomie, etc.). Pot fi „vizitate" muzee, centre culturale/de comemorare, închisori, lagăre, biblioteci, mănăstiri, localități, spații de epocă, construcții arhitecturale, peisaje rurale, monumente și alte locuri de interes din diferite părți ale lumii reale sau locuri de epocă reproduse prin simulări. Acest concept implică utilizarea de instrumente online, precum: platforme de învățare online (Moodle, Google Classroom, Edmodo), instrumente de comunicare (Zoom, Meet, Teams, Slack, Skype), rețele sociale educaționale (Edmodo, Twitter, Facebook Groups, WhatsApp, Viber), resurse online (videoclipuri, podcasturi, articole, baze de date online, glosare online etc.), resurse de realitate virtuală (RV) și/sau de realitate augmentată (RA) pentru a simula experiențe culturale care vor fi *mediate* prin simulări vizuale, simulări de ambianțe reproduse din lumea reală sau create și reprezentate cu metodele RV; aceste activități interactive pot oferi o experiență vizuală a unei vizite obișnuite, dar care se afișează fie pe un ecran de calculator sau de televizor, fie pe ecrane de proiectare sau pe afișoare 3D (tridimensionale, pentru a crea efecte de stereoscopie). Astfel, TSCCL pun tehnologiile digitale în serviciul educației bazate pe conștientizare culturală, pe

pregătirea tinerilor pentru o societate globalizată, unde cheia succesului trece prin respectul pentru diversitatea culturală și adaptabilitatea la diferite medii culturale;

12) metodologii de predare CLIL [CLIL courses methodology] se referă la strategiile și tehnicile specifice folosite de profesori în activitatea lor didactică;

13) activități cognitive superioare HOTS (activități cu cerințe cognitive superioare) [Higher Order Thinking Skills – HOTS], activități care dezvoltă analiza, sinteza, evaluarea, creativitatea și spiritul analitic;

14) metodologia proiectelor transdisciplinare este axată pe integrarea limbilor și disciplinelor pentru dezvoltarea competențelor inter- și transdisciplinare;

15) scală Likert [Likert scale] (scară de măsurare psihometrică) – este un instrument de măsurare psihometrică utilizat pentru evaluarea opiniilor sau percepțiilor;

16) suporturi curriculare CLIL se bazează pe materialele didactice CLIL [CLIL materials] și sunt adaptate la obiective de predare și la nevoile de formare pentru lecțiile CLIL. Suporturile curriculare CLIL sunt materiale didactice inter-/transdisciplinare, resursele și instrumentele pedagogice care sprijină implementarea CLIL (Bower *et al.,* 2020);

17) implementarea CLIL [CLIL application] – rezidă în strategiile și tehnicile aplicate pentru introducerea și utilizarea metodei CLIL în diverse contexte educaționale;

18) evaluarea CLIL [CLIL feedback] – se referă la evaluarea rezultatelor și a performanței în cadrul lecțiilor CLIL [outcomes of CLIL lessons], ceea ce permite dezvoltarea materialelor didactice CLIL [CLIL material evaluation and development] (*Evaluare în CLIL*, 2012);

19) studiul calitativ CLIL [CLIL qualitative study] este o abordare metodologică pentru analiza calitativă a performanțelor înregistrate în implementarea CLIL;

20) principiile metodelor CLIL se bazează pe: (a) promovarea simultană a învățării unui conținut disciplinar și practicarea exprimării într-o limbă străină; (b) crearea unui context de învățare activă pentru a implica studenții în activități care solicită implicare (ex. forum sau panel de discuții, dezbateri, proiecte, prezentări etc.); (c) înțelegerea profundă a subiectelor în loc de memorarea superficială;

21) paradigmele CLIL pun accent pe dezvoltarea competențelor cheie ale secolului XXI, precum gândirea critică, creativitatea, colaborarea și comunicarea;

22) portofoliile CLIL sunt colecțiile de materiale didactice CLIL utilizate în cadrul lecțiilor/cursurilor CLIL; aceste resurse educaționale sunt continuu actualizate și adaptate la obiectivele de predare și nevoile de formare;

23) dezvoltarea CLIL comportă toate etapele, de la planificarea și proiectarea lecțiilor CLIL [planning CLIL lessons] la selectarea și/sau elaborarea CLIL/ crearea [creating materials for CLIL lessons] și dezvoltarea materialelor didactice [CLIL developing materials] pentru implementarea metodei CLIL/a lecțiilor CLIL; etc.

Un aspect esențial al cadrului CLIL rezidă în dezvoltarea competențelor bilingve și multilingve în beneficiul învățării focusate. În acest sens, toate teoriile fundamentale ale învățării CLIL – constructivism, cognitivism, conecționism și implicațiile lor – interacționează și sunt complementare în proiectarea materialelor didactice, contribuind la o educație adaptată cerințelor societății globalizate.

5. Conceptualizări și abordări fundamentale în dezvoltarea continuă CLIL

Abordarea CLIL este reprezentată de o serie de teorii educaționale care susțin învățarea integrată. Pentru a relua ideile esențiale despre cum se integrează limbile străine în predarea disciplinelor vom enumera teoriile fundamentale în CLIL: (1) teoria interdependenței lingvistice, (2) teoria comunicativă, (3) teoria socioculturală a învățării, (4) teoria învățării prin descoperire, (5) constructivismul. Aceste teorii oferă un cadru solid pentru proiectarea și implementarea activităților didactice.

Teoria interdependenței lingvistice, propusă de Cummins (1981), se concentrează pe relația strânsă dintre limba maternă și limba străină, studiată instituțional. Cummins afirmă că toate competențele dezvoltate sunt transferabile: competențele lingvistice dezvoltate în limba A, ca limbă-sursă, pot fi cultivate și în limba B, ca limbă-țintă, iar învățarea bilingvă (Cf. Baker, 2001) poate avea un impact pozitiv asupra dezvoltării cognitive a copiilor (Cf. Cummins, 2000). Potrivit acestor interpretări, elevii care vorbesc mai multe limbi au un avantaj cognitiv față de cei monolingvi și pot obține performanțe la diferite discipline. Cu titlu de argument, la o lecție despre "The Human Respiratory System" ("Sistemul respirator uman"), predată în limba engleză, elevii studiază sistemul respirator uman, învață o serie de termeni specifici, precum „lungs", „trachea", „alveoli", „oxygen", „carbon dioxide", exersează și notează rostirea corectă, eventual pot fi incluse și exerciții de fonetică (pronunție și articulație) și fonografie, axate pe transcriere fonetică și ortografică (Lungs /lʌŋz/; Trachea /ˈtreɪkiə/; Alveoli /ælˈviːolaɪ/; Oxygen /ˈɒksɪdʒən/; Carbon dioxide /ˈkɑːrbən daɪˈɒksaɪd/; etc.). Profesorul le va atrage atenția asupra semnificațiilor termenilor, articulației corecte și utilizării lor în context. Pentru realizarea unor activități, li se va prezenta o diagramă a sistemului respirator uman pe care elevii o vor completa, etichetând organele și explicând în limba englez sistemul/procesul de respirație (ex. inhalation, exhalation). Pentru studiul individual li se va propune să analizeze niște infografice bilingve (în limba maternă și în limba engleză) și să facă rezumate în limba engleză a unor videoclipuri explicative despre aparatul respirator, utilizând terminologia specifică. Pot fi utilizate aplicații educaționale și aplicații de realitate augmentată pentru a explora în detaliu structurile și funcțiile sistemului respirator. Pentru a verifica înțelegerea conceptelor, pot fi incluse și activități interactive pe platforme online (ex. Kahoot, Quizlet).

Teoria comunicativă, dezvoltată de Chomsky și Hymes, accentuează importanța utilizării limbii în contexte sociale și culturale autentice. În cadrul CLIL, această teorie se materializează în cea mai concretă formă a sa și este aplicată prin crearea de sarcini de învățare care stimulează comunicarea reală în limba străină în contexte educaționale semnificative (Knapp *et al.* 2009). Cu titlu ilustrativ, la un curs de geografie în limba engleză pe tema "The World's Climate Zones", predarea se va axa pe studierea diverselor zone climatice ale lumii (clima ecuatorială, temperată, desertică, polară etc.) cu însușirea conceptelor din perspectivă dublă – ca informații noi și ca vocabular nou – care vor fi prezentate de profesor și apoi redate de studenți în limba engleză. Astfel utilizarea termenilor geografici (ex. „latitude", „precipitation", „humidity", „rainforest", „desert" etc.), precum și folosirea hărților și a diagramei climatice va solicita de la participanți să înțeleagă tema, să poată localiza zonele climatice pe hărți și să poată descrie în limba engleză caracteristicile fiecărei zone. În proiecte de grup, fiecare student va face un poster sau o prezentare PowerPoint

în limba engleză despre o anumită zonă climatică, explicând condițiile climatice, descriind flora și fauna și menținând impactul activităților umane asupra acestora (de exemplu, agricultură, turism etc.).

Teoria socioculturală a învățării, definită de Vygotsky (1978), insistă asupra rolului interacțiunii sociale și impactul mediului cultural asupra dezvoltării cognitive a formabilului. Conceptul de „zonă de dezvoltare proximală" sugerează că elevii și studenții pot asimila eficient cunoștințe și antrena competențe atunci când situația de învățare conține toate elementele cruciale – un mediu colaborativ, o motivare reală și un facilitator care oferă o îndrumare discretă și constantă.

Teoria învățării prin descoperire, formulată de Bruner (1960), fundamentează ceea ce mereu s-s afirmat și anume că învățarea se produce prin explorare și descoperire. În cadrul CLIL, această teorie este aplicată constant sprijinindu-se prin crearea de activități care încurajează elevii să își construiască propriile cunoștințe și să rezolve probleme autentice. De exemplu, la o lecție de științe naturale, elevii pot folosi aplicații de realitate augmentată pentru a explora structura celulei și pentru a descoperi funcțiile organelor, explicând *descoperirile* lor în limba străină. Un alt exemplu ar fi studiul de caz pe care-l putem propune în cadrul unor proiecte bazate pe situații reale, pe experiențe de descoperire a localității, a identității, formularea unor sarcini legate de literatura memorialistică din Basarabia, din Germania, din Franța, redactarea unor jurnale de memorii în format bilingv, trilingv; aceste activități pot fi realizare după o vizită la fața locului (dacă e vorba de un muzeu, localitate), cu angajamentul de a scrie un raport în limba străină, engleză sau franceză, cu impresii despre vizită.

Constructivismul lui Piaget a subliniat rolul activ al formabilului în procesul de învățare și a evidențiat construirea „propriilor cunoștințe" (1971). Teoreticianul insistă că cel antrenat în cunoaștere nu este un receptor pasiv al informației, ci își asumă un rol activ participând la procesul de învățare, prin ascultare, înțelegere, memorare, arhivare a informației, apoi prin cultivarea competențelor de a reproduce, descrie, explica, argumenta informațiile de care dispune. Abordarea constructivistă admite că studentul își asumă rezultatele învățării și poate înțelege că un program de studii centralizat converge la un parcurs academic personalizat.

În chenarele acestei filosofii a educației s-au produs primele mișcări spre definirea învățării personalizate. Astăzi, personalizarea învățării este posibilă grație IA, iar utilizarea tehnologiilor digitale permite crearea unor experiențe de învățare adaptate la nevoile individuale ale fiecărui elev. De exemplu, la o lecție de matematică în limba franceză pe tema « Les fractions et les pourcentages », elevii învață fracții și procente, folosind termeni matematici în limba franceză: « fraction », « numérateur », « dénominateur », « pourcentage », « réduction » etc. La nivel de realizare/desfășurare a lecției, (a) activitățile sunt bazate pe rezolvarea de probleme, iar fiecare elev rezolvă exerciții matematice legate de fracții și procente, formulând explicații în limba franceză despre cum se face calculul; (b) pentru activitățile bazate pe proiect de grup creativ, li se va da însărcinarea să creeze, spre exemplu, un poster creativ care explică pașii de rezolvare a unui procentaj, utilizând exemple din viața reală (ex. reduceri la magazine, taxe). În afara clasei, învățarea poate fi susținută prin resurse online, rețele și jocuri educaționale pe temele matematice predate,

destinate unui grup de elevi (ca proiect de grup), unui tandem (ca proiect de echipă din două persoane) sau ca lucru individual în care fiecare trebuie să se exprime verbal/în scris în limba franceza pentru a explica soluțiile, pentru a propune idei, pentru a dezbate și a face un schimb de practici reflexive etc.

Ca să rezumăm, metoda CLIL este un instrument realmente dinamic în serviciul dezvoltării competențelor lingvistice și disciplinare. Oferind un cadru flexibil pentru dezvoltarea interdisciplinară, interculturală și cognitivă a elevilor, fiecare dintre teoriile CLIL susmenționate contribuie la consolidarea cadrului CLIL: concretețea obiectivelor, relevanța suporturilor, coerența conținuturilor (teorie-practică) și adaptabilitatea activităților și evaluării la nevoile elevilor și ale contextului de învățare CLIL.

Concluzie și recomandări

Dezvoltarea eficientă a suporturilor curriculare CLIL necesită o abordare holistică și integrată, care îmbină concepte teoretice solide cu practici pedagogice inovatoare. Conceptele, teoriile și abordările se completează reciproc și oferă o fundamentare robustă pentru implementarea CLIL. După cum am văzut, teoria interdependenței lingvistice arată că învățarea unei limbi străine poate fi facilitată prin utilizarea limbii materne, iar teoria socioculturală subliniază importanța interacțiunii sociale în procesul educațional. Abordarea constructivistă, la rândul său, oferă un cadru pentru realizarea unor activități angajante, care stimulează gândirea critică, spiritul analitic și creativitatea studenților.

Necesitatea unor strategii de predare integrative eficiente este prin definiție asumată de programele CLIL, or pentru a îmbunătăți implementarea trebuie să acordăm importanța cuvenită nivelului de stăpânire a limbii. De aici reiese și necesitatea de a revizui politicile și strategiile de predare integrată, care să pună accentul pe utilizarea corectă a limbii. Rezultatele studiilor recente au implicații importante pentru practicile didactice și pentru elaborarea politicilor educaționale. Cercetătorii vorbesc despre necesitatea de a reevalua abordările tradiționale de predare a limbii și de a acorda o atenție sporită dezvoltării competențelor gramaticale ale elevilor (Yangambi, 2022). Deși în prezent s-ar părea că asistăm la un declin al percepției generale referitoare la importanța stăpânirii limbii – engleze, franceze etc. străine în particular și a limbii în general –, constatăm că această discrepanță este, de fapt, cauzată de o percepție greșită (a comunităților axate pe online) cu privire la standardele de stăpânire a limbilor străine și a dexterității lingvistice, fie că este vorba de o comunicare de rutină, conversație, discuție, fie că vizăm comunicarea profesională.

Pentru a maximiza impactul CLIL, este esențial să acordăm o atenție deosebită dezvoltării de materiale didactice de înaltă calitate, adaptate la nevoile și interesele elevilor. De asemenea, este crucial să investim în formarea continuă a profesorilor, oferindu-le competențele necesare pentru a implementa cu succes această abordare.

Prin urmare, cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe evaluarea pe termen lung a impactului CLIL asupra învățării elevilor, precum și pe dezvoltarea de instrumente de evaluare specifice acestei abordări. În același timp, este important să continuăm să explorăm modalități de a integra tehnologiile digitale în procesul de învățare CLIL și de a promova colaborarea între profesori și cercetători. Printr-o abordare integrată și inovatoare, CLIL poate contribui semnificativ la îmbunătățirea calității educației și la pregătirea elevilor pentru o lume complex globalizată și interconectată.

Bibliografie

1. BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD, 2001. ISBN 1-85359-524-1 (hbk) ISBN 1-85359-523-3 (pbk).
2. BOWER, K. *et al. Curriculum Integrated Language Teaching*. Edited by Kim Bower, Do Coyle, Russell Cross, Gary N. Chambers. Publication Cambridge, United Kingdom; New York, NY; Cambridge: Cambridge University Press, 2020. ISBN 9781108687867 (electronic bk.) [Accessed: 25 November 2024]. Available at: https://www.perlego.com/book/4223089
3. COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. (September 2007) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5):543-562. [Accessed: September 2, 2024). Available at: DOI:10.2167/beb459.0
4. COYLE, D. *CLIL: A Pedagogical Approach to Content and Language in Integrated Learning*, Barcelona: APAC Barcelona, 2006. ISBN: 93-3162227.
5. COYLE, D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 2007, pp. 271-293; 543-562. 10.2167/beb459.0. [Accessed: November 3, 2024). Available at: https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/2933
6. COYLE, D, HOOD, P., & Marsh, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 978-0-521-13021-9 [Accessed: October 20, 2024]. Available at: https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt/9780521130219_excerpt.pdf
7. COYLE, D., MEYER, O. *Beyond CLIL*. Cambridge University Press, 2021. [Accessed: November 3, 2024). Available at: https://www.perlego.com/book/4230062
8. CUMMINS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Buffalo, NY: Multilingual Matters, 2000, 309 p. ISBN-10: 1853594733. ISBN-13: 9781853594731.
9. DAVIES, A. & DAVIES, H. Introducere în lingvistica aplicată. Oxford: Oxford University Press, 2004 [Accessed: November 3, 2024]. Available at: https://journals.openedition.org/ced/1836#ftn8
10. DAVIES, A.; ELDER C. (ed.) *The Handbook of Applied Linguistics.* Edited by Alan Davies and Catherine Elder. Blackwell Publishing Ltd, 2004. ISBN 0–631–22899–3.
11. DALTON-PUFFER, C. *Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?* Cambridge: Cambridge University Press, 2011. ISBN-10: 1107008131.
12. DALTON-PUFFER, C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms *Language Learning & Language Teaching*, 20, 2007. XII, John Benjamins Publishing Company. 330 pp. Published online on 1 July 2008., [Accessed: May 22, 2023]. Available at: https://doi.org/10.1075/lllt.20
13. DEPPELER, J. *et al. Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*. [edition unavailable]. Emerald Group Publishing Limited, 2015. [Accessed: November 5, 2024]. Available at: https://www.perlego.com/book/387423
14. *Evaluare în CLIL*. Editor: Franca Quartapelle. Traducere și adaptare în limba română Maria Kovacs. Cluj-Napoca: Editura AMM, 2012. ISBN: 978-973-8973-42-8.
15. GABILLON, Zehra. « Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings », *Contextes et didactiques* [En ligne], 15 | 2020, mis en ligne le 11 juillet 2020. essed: 15 juin 2024]. Available at: http://journals.openedition.org/ced/1836; DOI: https://doi.org/10.4000/ced.1836

16. GABILLON, Z. *Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère : recherche et pédagogie*. [Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings]. Revenir sur EMILE : contexte, pédagogie et fondements théoriques, 2020. [Accessed: October 20, 2024]. Available at: Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings https://doi.org/10.4000/ced.1836
17. GRENFELL, M. *Modern Languages Across the Curriculum*. 1st edn. Routledge, 2004. [Accessed: October 20, 2024]. Available at: https://www.perlego.com/book/1698532
18. KNAPP, K., SEIDLHOFER, B. and WIDDOWSON, H. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. 1st edn. De Gruyter Mouton, 2009 [Accessed: November 23, 2024]. Available at: https://www.perlego.com/book/652049
19. MARSH, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission: UniCOM, Continuing Education Centre, 2002, 204 p. ISBN: 92-79-00580-4.
20. MARSH, D. *Language Awareness and Content-based Language Teaching*, Wiley-Blackwell, 2008. ISBN: 978-1-4051-5458-5
21. MICKAN, P. *et al. The Routledge Handbook of Language Education Curriculum Design*. 1st edn. Routledge, 2019. [Accessed: October 20, 2024]. Available at: https://www.perlego.com/book/1563602
22. *Multilingualism and Assessment Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity* Proceedings of the ALTE Berlin Conference, May 2005. Cambridge: Cambridge University Press CB2 8RU, UK. ISBN 978-0-521-711920.
23. PETRENCO, Liuba. Abordarea bilingvă prin metoda CLIL. *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: Materialele conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă",* Ed. 19, 24 martie 2017, Seria 19, Vol. 4, pp. 224-228. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă", 2017, ISBN 978-9975-46-337-9.
24. PIAGET, J. *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*, New York: Grossman, 1971/ Viking Press, 1971 166 p. ISBN-10: 0670581968 ISBN-13: 9780670581962.
25. YANGAMBI, Matthieu W. Improving Teaching and Learning in Students with Deficient Language Mastery. *Creative Education*, Vol.13 No.2, February 14, 2022. [Accessed: October 20, 2024]. Available at: https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3171500

THE IMPACT OF MONITORING INDIVIDUAL WORK ON STUDENT AUTONOMY AND PERFORMANCE

IMPACTUL MONITORIZĂRII LUCRULUI INDIVIDUAL ASUPRA AUTONOMIEI ȘI PERFORMANȚEI STUDENȚILOR

Daniela PASCARU, dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat din Moldova,

Daniela PASCARU, PhD, associate professor,
Moldova State University
ORCID: 0000-0003-1337-8531
dana_delinschi@yahoo.com

CZU: 378.04
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p90-95

Rezumat.

Acest articol abordează lucrul individual al studentului, pe parcursul învățământului universitar care este o formă de educație, inclusiv intelectuală și profesională, care, la fiecare pas, capătă un nivel complex și o valoare vocațională deosebită. În literatura de specialitate, dar și în programele universitare, se numește uneori studiu dirijat, ca activitate educațională întreprinsă de student cu un algoritm inițial explicit în faza inițială, dar, pe parcurs, desfășurată cu sau chiar fără supraveghere. De obicei, profesorul și studentul convin asupra unei strategii, pe care acesta din urmă o poate realiza sub îndrumarea, dacă este cazul, a cadrului didactic pentru un anumit număr de credite transferabile. Lucrul individual oferă oportunități mari, în special pentru studenții bine motivați, de a investiga subiecte de interes deosebit, care uneori nu fac neapărat parte dintr-un curriculum academic tradițional, dar aceasta este o modalitate pentru ei de a studia materiale specializate sau de a câștiga experiență de cercetare. În același timp, lucrul individual oferă studenților oportunități de a-și explora interesele mai profund și de a lua decizii importante despre cum și unde își pot valorifica pasiunile și talentele în viitor.

Cuvinte cheie: monitorizare, autonomia studentului, motivare, forme individuale de lucru, abilități individuale de lucru, învățare autonomă.

The contemporary educational system involves several factors, including the implementation of the education reform with a major impact in the achievement the educational ideal. The reorganization of training in the higher education system was the starting point for this purpose. Approaching the higher education system in the Republic of Moldova's education system in the European Union was a challenge that laid the foundation adopting and complying with certain criteria for alignment with the concept of a modern educational system. In contemporary education, individual work plays a central role in fostering intellectual and professional development, particularly during university education. This process, often referred to as "directed study" or independent learning, not only allows students to engage deeply with academic content but also equips them with the skills necessary for autonomous learning. However, the question arises: how does the

monitoring of individual work impact student autonomy and performance? By exploring this question, we can better understand the delicate balance between guidance and independence in the context of university education.

University professor Ioan Bontaș states that individual study represents the form of complex and varied activity of independent, free, personal learning, both for the fulfillment of the objectives of the bilateral didactic activity, and especially of the extra-didactic activity within the time available to each of the young scholars [7, p.193].

The Russian researcher V. Zagveazinskii perceives individual study as an activity of the student to acquire knowledge and abilities, skills, which is carried out without the direct guidance of the teacher, but which is directed by him [8, p.154]. Namely, this component forms the competence towards self-education, the opportunity to improve one's cognitive, logical, but also pragmatic skills and guides the subjects towards continuous training. These directions contribute to the development of the capacities to carry out individual work in a qualitative way and with long-term impact.

One of the key aspects of individual work is its capacity to foster student autonomy. Autonomous learning is defined as the ability of students to manage their own learning process, from identifying learning goals to selecting appropriate resources and evaluating their progress. However, the level of autonomy a student experiences can be influenced by how much monitoring or supervision is involved in the learning process.

On the other hand, excessive monitoring can diminish student autonomy. If students feel constantly supervised or controlled, they may become dependent on external guidance, stifling their ability to make independent decisions about their learning. This can lead to a lack of confidence in their abilities, thus affecting their motivation and performance. Therefore, the key to fostering autonomy is finding the right balance between support and freedom, allowing students the space to explore and develop their skills while still ensuring they receive the necessary feedback to attend the course.

Striking a balance between monitoring and fostering autonomy is key to ensuring that students can perform at their best while developing the skills needed for lifelong learning. When monitoring is balanced with opportunities for self-regulation and independence, students are more likely to develop strong problem-solving skills and higher levels of intrinsic motivation, leading to better overall performance.

Students who have teachers who support competence, autonomy, and relatedness show increased educational engagement, involved in academic activities, and have optimal social and emotional skills [4, p.365]. Of course, the educational strategies and practices that provide autonomy, competence and relationship are closely related to the extent to which the teacher also has these needs met, doubled by the possibility of having the internal and external resources to facilitate the educational act. For example, if teachers feel excessively controlled in their professional activity, they are less willing to support their students and even give them less autonomy [6, p.768].

Also, the constant pressure on the teacher to deliver results, to demonstrate the quality of the work done, often leads to ineffective strategies based on external control, thus reducing students' motivation and increasing their performance anxiety or even developing insecurity and disengagement of school. Thus, to ensure students' intrinsic motivation, an

effective educational system must have strategies to increase teachers' self-efficacy as a source of motivation for them. In other words, the support offered to teachers for the development of teaching competence, the quality of feedback, the resources made available to activate their personal resilience strategies and the social valorisation of the teaching profession are intrinsic and indirect factors that facilitate the personal, academic and relational growth of students [5, p.78].

The key factor in the success of education lies in the success of decision-makers in the education system to respond simultaneously to the intrinsic motivational needs of students and teachers. To the extent that an educational system continues to focus on external contingencies to produce educational added value, it is clear that all those directly involved - students and teachers - will be more demotivated and have lower performance and competence. In order to be able to identify a vocational route, an effort to understand the vocations from which the future educational norm of society can be developed becomes necessary. The insistence on efficiency and assimilation can work to the point of a cultural implosion with momentarily unforeseeable consequences.

In this context, the higher education institutions of the Republic of Moldova theoretically solved the problem of organising individual work by following the Framework Plan and including it in the study programs and analytical programs of the disciplines. Practically, however, there remain many question marks regarding the organisation, implementation, but especially its evaluation.

The major objective of the realisation of the individual work consists in the student's free development and the formation of the creative personality that can adapt to the new conditions of life, encouraging initiative and stimulating creativity.

The specific objectives pursued by each teacher must be within the organisation and development of individual work:

- study independently - the student is given the opportunity to study at his own pace, depending on his knowledge, learning style, interests, motivations and availabilities;
- reducing teachers' involvement and changing their status: through the existence of an alternative form of teaching, part of teacher's requests is taken over by the individual work system;
- increasing students' motivation and interest, by individualising the training process, by eliminating the time and space restrictions of the classic "in-class" training systems and adapting to everyone's needs, by allowing access to an increased number of sources and information relevant to the topic being studied;
- permanent formative assessment to estimate progress and adjust the training path;
- developing the capacity for collaboration and teamwork, through the use of collaborative work tools;

Within individual work, the teacher's role is to be available to the students when they have questions for completing the tasks, to keep the students' attention on the set objectives, to encourage individual or group work, to summarise the activity. The most important individual work activities requested by the teacher refer to:

- study with the book; lesson preparation; completing homework;
- report writing, analysis and research works;
- problems solving (case studies, analyses, syntheses...), elaboration of didactic projects, worksheets;
- developing individual / group projects;

Since individual work of students (IWS) involves the activity of both the student and the teacher, it is necessary to indicate suggestions for both parties. The teacher monitors the student's activity and is responsible for the goals of this activity. The actions that teachers undertake at the design stage are:

developing the curriculum for the study discipline. The teacher draws special attention to the correct distribution of the number of hours for direct contact and IWS, depending on the specifics of the discipline.

developing of the academic discipline sheet. In the course sheet, the teacher will specify:

- task list for IWS;
- the necessary bibliography for IWS through the use of modern information technologies;
- the workload and time budget of the students;
- terms of fulfillment of the IWS for each module;
- ways to fulfill IWS consultations;
- evaluation criteria and forms, grading.

With this information, the teacher comes to the first meeting with the students and presents them together with the objectives and requirements of the course. In this way, students rationally distribute their time budget at their disposal. L. Stupacenco believes that officially the student's working day is 10 hours, so if every day he works in the auditorium for 6 hours, then for extracurricular independent work he has 4 hours available daily [7, p. 62].

The teacher will be very attentive to the selection of individual work activities. These must be proposed depending on the year of study and the professional training standards of the student. For example, in the first year, the individual work activities, obviously also depending on the discipline, should provide students with the ability to work with the bibliography, the ability to analyse and synthesize information. That is why the basic tasks will be creating summaries, surveying, comparative studies, analysis of recommended sources. Thus, in the following years of study, the tasks may already be complicated, oriented towards the formation of research competence. At each of the listed stages, it is necessary to indicate the purpose of performing IWS in the respective module for the student's preventive motivation.

The student's individual work is systematised in a portfolio. The structure of the portfolio is consistent with the training and learning objectives. Portfolios allow students to present their own evidence of success. The portfolio is the "business card" of the student, following his progress from one semester to another, from one academic year to another or even from one educational cycle to another.

The implementation of information technologies in education has determined the wide spread of electronic portfolios or e-portfolios. From an educational point of view,

an e-portfolio can be seen as a record of learning, which can provide evidence of progress made. These e-portfolios can be stored in a group created on the net, in order to have access to more students. That way they can enjoy mutual results of individual activities.

The teacher's duties who monitors individual work are as follows:

- ensures quality, the teacher elaborates concrete indications of the objectives, the work volume carried out, evaluation forms;
- provides consultations to students;
- elaborates a semi-annual schedule of the completion of the individual work by the students;
- acquaints the students with the literature list, didactic-illustrative materials, course materials for the elaboration of individual work;
- informs students about the results of the final assessment.

One of the biggest problems in relation to the individual work of students remains the assessment. The assessment is carried out by analysing the individual work done by each student or individual work in a group. The evaluation of individual work takes place in two forms: evaluation and the final assessment. Evaluation is carried out continuously, progressively, while students study a course or a module.

The final assessment of the individual work is carried out at the end of the course. The results are entered in the register of the academic group and should normally constitute 30% of the final grade, as is done at several higher institutions in the Republic of Moldova.

Individual work is not just about learning content; it also helps students develop important skills that are crucial for future professional and intellectual success. These skills include critical thinking, problem-solving, time management, and self-discipline. As students take responsibility for their own learning, they acquire these skills by actively engaging with the material, conducting research, and analysing information. The role of monitoring here is to ensure that students are developing these skills effectively. Through regular feedback and assessments, teachers can identify areas where students may need improvement and offer guidance to help them refine their skills.

The student's performance engaged in individual work can be significantly impacted by the level of monitoring they receive. In the absence of feedback or regular check-ins, students may struggle to stay on track, resulting in incomplete or poorly written projects. Conversely, when teachers provide constructive feedback, students can improve their work incrementally, ensuring they meet academic standards while also enhancing their learning experience. Thus, monitoring individual work is not just about evaluating students' performance but also about providing the support needed to foster continuous improvement.

Experts in the psychopedagogical field unanimously recognise the individual study of the student as a way of training professional and generic skills (prerequisite for performance in the process of initial training and continuous professionalisation). This educational quation aims at the acquisition of academic autonomy by students and putting it into action, presupposing a greater investment of effort and time on the part of both the teacher and the student. If the teacher wants the student to work more individually, then he himself must work more with the student [4, p.32). This fact is supported by theoretical and empirical arguments.

In a more general approach, autonomy/independence in learning refers to the ability of the individual "to exercise control over his own learning activity". Control in this context means that the student shows: a) the ability to individually determine the general orientation of the learning activity, that is, the choice of the general goal; b) active involvement in the organization of learning, i.e. the choice of intermediate goals; c) freedom to make decisions, to choose the resources and strategies through which he can achieve his learning tasks, i.e. the choice of the means to achieve the general and intermediate goals [1, p.165]. Gradually, students consciously assume responsibility for their own professional training, through self-control and self-monitoring of their own learning, a fact that puts the active/proactive role of the subject in the process of acquiring independence in the foreground.

In conclusion, we can state that the individual study, as part of the instructional-educational process, emphasises not only the process of consolidation, deepening in preparation for classes, practical classes, evaluation and final assessment, but is an exercise in the formation and development of skills of individual work in general, this dimension would provide students with life-long training, the development of scientific investigative competence, the development of professional competence in their chosen field, to solve vital problems independently, to make constructive decisions. This process is a difficult one and the teacher's role, by designing and checking the individual work, is to guide the student correctly and optimally in this activity, to help them find concrete solutions, to challenge them to learn, to come up with initiatives, to develop their intellectual potential, to acquire new skills.

Bibliography

1. BOEKAERTS M. Self-Regulated Learning // Learning and Instruction, 1997, vol.7 (2), p.161-186.
2. BONTAŞ, I. Pedagogie. Bucureşti: ALL, 1995. 317 p. ISBN 973-9156-77-0 2.
3. CHEON, S. H., REEVE, J., & MOON, I. S. Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. Journal of Sport and Exercise Psychology, 34, 2012, 365-396.
4. DANDARA O. Învățarea academică independentă – modalitate de formare a competențelor profesionale // Studia Universitatis, 2009, p.31.
5. JANG, H.-R. Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. Learning and Instruction. 2017, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.11.001.
6. ROTH, G., ASSOR, A., KANAT-MAYMON, Y., & KAPLAN, H. Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. Journal of Educational Psychology, 99, 2007, pp. 761–774.
7. STUPACENCO L. Lucrul individual – formă de organizare a procesului de învățămînt: abordare metodică. Bălți: Presa universitară bălțeană, 2007, p.62.
8. ЗАГВЯЗИНСКИЙ, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 192 с. ISBN 5-7695-2905-9

STRATEGIES FOR RAISING CULTURAL AWARENESS IN ENGLISH LEARNING SETTINGS

STRATEGII DE DEZVOLTARE A CONȘTIINȚEI CULTURALE IN CONTEXTUL STUDIERII LIMBII ENGLEZE

Tatiana LAȘCU, PhD, Associate Professor
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chisinau

Tatiana LAȘCU, dr., conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
ORCID: 0000-0003-2192-490X
lascu.tatiana@upsc.md

CZU: 37.01:811.111
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p96-101

Rezumat

Lucrarea examinează modul în care profesorii de limba engleză pot ajuta studenții să devină mai conștienți din punct de vedere cultural, ceea ce este o parte semnificativă a predării limbii engleze contemporane. Se menționează că, pentru a comunica cu succes într-un cadru globalizat, cursanții ar trebui să înțeleagă și să aprecieze diversitatea culturală pe lângă competența lingvistică. Se subliniază, de asemenea, semnificația valorificării empatiei și toleranței pentru diferite culturi. Profesorii pot facilita acest proces prin crearea unui mediu de învățare care încurajează respectul reciproc și înțelegerea diversității. Astfel, studenții obțin cunoștințe lingvistice cât și cunoștințe despre credințele, obiceiurile și punctele de vedere ale altora. Implementarea unor strategii relevante la lecția de limba engleză, ajută studenții să devină mai competenți în plan cultural, ceea ce este o abilitate importantă pentru a obține succes într-o lume care devine din ce în ce mai diversă.

Cuvinte-cheie: strategie, conștiintizare culturală, clasă de limbi, dezvoltare, diversitate.

Abstract

The paper examines the way English language teachers can help students become more culturally aware, which is a crucial part of contemporary language instruction. It is mentioned that in order to communicate successfully in a globalized setting, learners should comprehend and value cultural diversity in addition to linguistic proficiency. The significance of encouraging empathy and tolerance for different cultures is also underlined. By fostering an atmosphere in the classroom that values variety and respect for one another, teachers can help students go through this process. Students can learn not only languages but also they get knowledge about the beliefs, customs, and viewpoints of others. Implementing some relevant strategies in the English classroom helps students become more interculturally competent, which is a crucial ability for getting success in a world that is becoming more culturally interconnected.

Keywords: strategy, cultural awareness, language classroom, development, diversity.

English's status as a global lingua franca has grown significantly outside the boundaries of the traditional educational environment in an increasingly interconnected world. Nowadays English learners are exposed to a wide range of cultures, values, and worldviews in addition to language learning.

In an EFL classroom, cultural awareness is not just a side topic; it is an essential part of language acquisition. Researcher M. Byram asserts that fostering intercultural communicative competence empowers students to perform well in culturally heterogeneous settings. Additionally, cultural awareness promotes mutual respect and helps avoid misunderstandings [1]. According to C. Kramsch, language and culture have a dynamic relationship that affects the way meaning is created and comprehended in any communication act rather than being a straightforward representation [3]. As a result, EFL teachers need to incorporate cultural learning into their lessons rather than just emphasizing vocabulary and grammar content. This approach equips students for meaningful communication in a globalized world where it is more crucial than ever to comprehend and value cultural diversity.

The English classroom is a place for both the development of language and intercultural competence. Regardless of their native tongues, students in EFL classes gain a great deal from a more thorough comprehension of the cultures connected to English.

Using authentic resources from English-speaking countries, including movies, music, news stories, ads, and literature, is one of the most effective ways to introduce students to the cultural settings of the English language. These resources provide a wealth of colloquial structures, cultural connections, and information about the customs, values, and lifestyles of native speakers. Dealing with a topic related to an English-speaking country, teachers could use a comedy scenario to discuss humor, social conventions, and relationships within families. In a similar vein, news reports on significant events in Australia or the UK could encourage students to comprehend the political, social, and economic environments of those nations [2].

Learning can get effectively more enjoyable and meaningful through cultural exchange. Classroom experience can be made more interactive and significant by pairing EFL students with native speakers or students from diverse cultural backgrounds. For instance, students can communicate with English speakers from other cultural environments through virtual writing programs or language exchange sessions, directly exposing them to a range of accents, colloquialisms, and cultural settings.

In-depth discussions on cultural identities, perceptions, and biases can result from encouraging critical thinking about stereotypes and culture. Teachers can help by promoting open discussions and debates on issues like migration, diversity, and how internationalization affects cultures. To promote meaningful conversations, teachers could bring up subjects like differences in cross-cultural communication or the significance of food in different cultures. Students are pushed by this approach to see the world as a whole and to think far beyond their own cultural standards.

In the light of those mentioned above, the development of intercultural competence—the capacity to function and communicate successfully in a multicultural environment—sets its goal beyond developing language proficiency. Thus, teachers might include tasks that help students contrast and compare societal standards, cultural customs, and manners. For instance, a teacher may provide learners with scenarios in which they must select the proper cultural answers, such as how to greet people in other cultures, what to wear in various cultural environments, or how to behave in particular dining situations. Students become more conscious of cultural responsiveness and conventions as a result of these activities.

Teaching students about other cultures may be enjoyable and instructive when worldwide holidays and festivities are incorporated into the EFL curriculum. Teachers can establish a global learning environment that emphasizes the value of cultural diversity by investigating international festivals, customs, and their historical context. For instance:

- Plan a class activity around Thanksgiving, Mardi Gras, Christmas, Diwali, or the New Year to introduce students to different customs, cuisines, attire, and behaviors while utilizing the language to explain and consider these holidays.
- *The Halloween charade***.** Ask students to play out the Halloween hint on a piece of paper they choose from a bowl. It could be a Halloween-related costume, object, feeling, activity, and so forth. Participants are unable to communicate. The following task requires the participant who correctly predicts it to act it out. Students can pretend to be a werewolf, witch, ghost, vampire, or scarecrow.
- *Cultural circles*. Ask students to write down what they think about some features of a different culture. Instruct them to mention the first thing that comes to mind in each situation. You could begin by doing this: When I say things like Japanese cuisine, Nepalese schools, New Zealand homes, Turkish music, etc., what comes to mind first? After the initial answers, ask follow-up questions regarding each one, for example. Teacher: *When I describe Japanese cuisine, what comes to mind first? Students: "sushi," "rice," "noodles," "spicy food,"* etc. Teacher: What do you think they believe we eat? Do you think they eat bread as well? Do you think they eat [rice] at every meal?
- Ask questions on the text's content that center on the key facets of the British political system using the *Star Explosion technique (Who? What? How, Where, and When*?).
- Complete the *Graphic T* by listing the behaviors that were and are both acceptable and unacceptable in the 19th-century culture and in modern society.
- List the top five films in history, along with their star performers and write a synopsis, after considering British films and well-known stars and actresses.

Movie	Actors	Main ideas/Description

- *Brainstorm* all the ways that restaurants in your native country and a foreign country (in this case, the US) differ from one another. These variations can relate to any element of dining out, including portion size and service style. Present a few of these intriguing concepts to the entire class. Give your colleagues a realistic picture of what restaurants in other countries are like. Make up two American food recipes that are served at the restaurant.
- *Project.* Make a skit that incorporates GB culture's clothing, music, and cuisine. To illustrate elements of British culture, use PowerPoint or other formats that include images or videos (from YouTube or another source).

One of the most important aspects of developing cultural awareness is encouraging empathy. Developing an appreciation for viewpoints that are different from their own,

students should be encouraged to consider their own cultural presumptions and biases. Teachers can help students come to understand that no culture is superior to another and that people's views and behavior are influenced by their cultural setting [4]. Teachers might give students case studies or scenarios that require them to think about cultural differences from a variety of perspectives. Students might identify cultural variety in social interactions, for example, by investigating the idea of personal space and how it differs globally.

- *Using the Speaking Cards technique*, give each student a card and ask them to write down one personal truth or unknown fact about themselves. They don't sign the cards. After gathering the cards and reading them aloud to the class, ask your students to determine who each card represents. Through this practice students frequently discover similarities and fascinating facts about their classmates.
- Give an example of a new tradition or custom that you can implement in your family or life that has the force to endure throughout generations, and explain why you think it does. Take inspiration from different traditions and customs, both inside and outside your family.
- *Role-playing*: Suppose you work as a reporter for a television network. Your task is to present the principles that influenced people's lives and identities in the XXI-century British society. Describe their function in a wealthy society. Make a comparison to the Romanian society. Do the values differ? Take cultural knowledge into account.
- *Create a Canva poster* that highlights five manners of a young guy at a modern-day party and five good manners related to the 19th-century social context. In order to increase students' cultural awareness, modern technology can be a very useful instrument.

Cultural learning is reinforced when students are given practical assignments and projects that call for them to utilize the language in context. Students are more likely to internalize both the language and cultural information while accomplishing tasks that are relevant to culture. For instance, giving students assignments that require them to conduct research on English- speaking countries, interact with native speakers, or create presentations about cultural differences enables them to improve their language skills while also gaining useful cultural knowledge.

In the EFL classroom, cooperative learning is a great way to raise students' cultural awareness. Cooperative learning strategies provide the perfect environment for students to engage with and gain knowledge from one another's cultural viewpoints by encouraging cooperation, communication, and interpersonal interactions [5]. Here are a few successful cooperative learning strategies to raise cultural sensitivity:

- Ask learners to form groups of 3-4 and open the link https://www.canva.com/. Ask them to select a poster and create a media collage using images, sounds, and films that reflect their culture (from their own collection or the internet). They will then write a paragraph discussing the family values and customs that have been passed down from grandparents or ancestors.

- *Gallery Walk technique*. Imagine that you are a member of the editorial staff of a national culture journal. Assign students to make collages of pictures and write paragraphs about sayings, folktales, and other fascinating ideas. The participants of other groups will review the "exposition" of their work, offering commentary, analysis, appreciation, and additional creative suggestions. Students get a better grasp of how people from different cultures behave and interact by role-playing various cultural contexts. For instance:
- Develop role-play scenarios that rely on cultural circumstances, including welcoming a foreign visitor, going to a British event, or taking part in an American Thanksgiving meal. Students should be divided into small groups, with a distinct scenario assigned to each group. Students should be encouraged to engage with one another using proper language, gestures, and cultural customs. After the role-play, lead a class conversation in which students discuss the cultural similarities and differences they experienced.
- *Cultural Comparison Posters*. Give each group two or more countries or cultural regions to compare (for example, the United States versus India, the United Kingdom versus Canada). Every group conducts research on cultural topics such as cuisine, holidays, family ties, or ways of communication. After that, students create posters that graphically illustrate the cultural contrasts and common points. When they are done, students share their posters with the class, discussing their cultural discoveries and interacting with other groups. Using this technique, students work together to design posters that examine and contrast various cultural customs.
- *Cultural Narratives Circles*. Divide the class into smaller groups so that everyone might sit in a circle. Request that each student tell a brief cultural story, such as a folktale, a custom from their family, or a personal story. Give students time to ask questions and draw parallels to other stories or cultures during the discussion period that follows each story**.**

This approach aids students to develop cultural empathy. They have the possibility to share traditional or personal stories from their cultures through storytelling circles.

To sum up, we point out that cultural awareness is equally as important in EFL classes as vocabulary and grammar mastery. Teachers may support students to develop a more comprehensive grasp of language and culture through the use of authentic resources, encouraging cultural exchanges, talking about intercultural concerns, and utilizing a variety of participatory strategies. This, in turn, produces global citizens who are able to navigate the increasingly interconnected world with regard and comprehension, in addition to being linguistically fluent.

These activities give students the opportunity to investigate and value cultural diversity by encouraging interaction, compassion, and dialogue. With the use of these techniques, teachers may foster a stimulating and supportive environment for learning where students can enhance their language proficiency while simultaneously gaining intercultural competence, equipping them to live respectfully in a globalized society.

References

1. BYRAM, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. 2007.
2. KAVAKLI, N. *The Relationship Between Language and Culture, and Its Implications for EFL Teaching*. In S. Çelik and E. Solak. 2020.
3. KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press. 2013.
4. PEIRSON-SMITH, A., MILLER, L. Learning through sharing: Enhancing critical engagement with popular culture content using social media in a second language context. In *V. Werner & F. Tegge (Eds.), Pop culture in language education: Theory, research, practice.* (pp. 151–166). Routledge. 2020.
5. WU, J. G. *Mobile collaborative learning in a tertiary EFL context*. TESL-EJ, 22(2), 1–15. 2018.

THE DIDACTICS OF THE MODERN LITERARY TEXT – APPROACHES AND STRATEGIES FOR CONTEMPORARY EDUCATION. R. MOLDOVA

DIDACTICA TEXTULUI LITERAR MODERN – ABORDĂRI ȘI STRATEGII PENTRU EDUCAȚIA CONTEMPORANĂ. R. MOLDOVA

Svetlana BUREA, conf. univ. dr.,
Universitatea Pedagogică de Stat
„Ion Creangă", Chisinau

Svetlana BUREA, PhD Assoc. Prof.
State Pedagogical University" *Ion Creangă"*
ORCID: 0000-0002-2858-383X
burea.svetlana@upsc.md

CZU: 37.02: 821(73)
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p102-109

Abstract

The study focuses on didactics of modern literary texts – from the classic text to contemporary digital narratives that play an important role in modern education. In the Republic of Moldova, as in many countries, teachers are re-evaluating the didactics of literature: the methods and strategies used to teach literature in ways that are relevant to today's learners. This article examines how literature education is or can be viewed and used in modern teaching context from our country, drawing on global theoretical perspectives and local educational trends. We discuss the role of literature in education within English lessons from the views of well-known scholars (Terry Eagleton, Northrop Frye, Louise Rosenblatt), explore the cognitive, cultural, and emotional benefits of engaging with modern literary texts in the multilingual context, and highlight didactic strategies – including task design, motivational techniques, and interactive learning. We also consider the use of digital literature and authentic literary materials in foreign language teaching, and situate Moldova's practices within broader European and global contexts.

Keywords: didactics of literature, literary texts, multilingualism, strategies, motivation, authentic text.

Rezumat

Cercetarea explorează didactica textelor literare moderne – de la textul clasic până la narațiunile digitale contemporane – care joacă un rol important în educația actuală. În Republica Moldova, la fel ca în multe alte țări, cadrele didactice reevaluează didactica literaturii: metodele și strategiile utilizate pentru a preda literatura într-un mod relevant pentru elevii de astăzi. Acest articol analizează modul în care educația literară la lecțiile de limba engleză este sau poate fi percepută și aplicată în contextul didactic actual din țara noastră, bazându-se pe perspective teoretice internaționale și tendințe educaționale locale. Discutăm rolul literaturii în educație din perspectiva unor cercetători recunoscuți (Terry Eagleton, Northrop Frye, Louise Rosenblatt), explorăm beneficiile cognitive, culturale și emoționale ale interacțiunii cu textele literare moderne în context multilingv și evidențiem strategiile didactice – inclusiv proiectarea sarcinilor, tehnicile motivaționale și învățarea interactivă. De asemenea, analizăm utilizarea literaturii digitale și a

textelor literare autentice în predarea limbilor străine și plasăm practicile din Republica Moldova într-un context european și global mai larg.

Cuvinte-cheie: didactica literaturii, texte literare, multilingvism, strategii, motivație, text autentic.

Theoretical perspectives of literature in modern education

A robust literature curriculum rests on a clear understanding of why we teach literature. Theoretical perspectives from literary researchers and teachers provide insight into literature's role in intellectual and personal development. Many scholars write about its impact on personality and skills development. Terry Eagleton emphasizes the historical and ideological role of literature in education. He notes that in the 19th and early 20th centuries, as religious influence waned, literature was tasked with carrying forward society's moral and cultural values. Eagleton famously observed that "like religion, literature works primarily by emotion and experience, and so was admirably well-fitted to carry through the ideological task which religion left off [4]. In Eagleton's view, literature became a vehicle to instill moral insight and social norms, a concept resonated from Matthew Arnold's idea of literature as a substitute for religion (Arnold saw literature as a moral guide for society). Eagleton argues that while literature can indeed enrich students' inner lives and critique the status quo, we must also critically examine which values are being transmitted (he warns that relying on literature alone as a moral cure-all may overlook underlying social inequalities [4]. This perspective encourages teachers to be mindful of the cultural ideologies embedded in texts and to use literature as a tool for critical thinking about society. Another prominent literary theorist and educator, Northrop Frye, shared the idea that literature is fundamental to developing the imagination and critical intellect. Frye argued that "literature speaks the language of the imagination, and the study of literature is supposed to train and improve the imagination [5]. In works such as The Educated Imagination, Frye suggests that through literature, students learn to think in metaphor, explore hypothetical worlds, and consider different human experiences. This imaginative training has practical educational value: it equips learners with creativity, flexibility of thought, and the ability to envision possibilities. Frye also believed literature provides a structured "framework" of stories and myths that help individuals make sense of their world and their own identities. In the classroom, this implies that exposing students to a range of literary narratives and genres can expand their capacity for empathy and creative problem-solving. Frye's perspective reinforces the role of literature in a holistic education that affects "the whole person, not bits and pieces of him" [3,5]. In summary, literature education, according to Frye, is indispensable for training the imagination – a skill as crucial as logical reasoning in contemporary education.

In this context, the scholar, Louise Rosenblatt, offers a reader-centered view, focusing on the transaction between reader and text. In her influential work Literature as Exploration, Rosenblatt argues that literature provides unique opportunities for personal growth because readers actively experience stories and poems, not just analyze them. She writes that literary reading involves a lived-through experience in which "literary material can contribute to education because students experience, absorb, accept, and incorporate literature into personality through emotional and aesthetic experiences [7]. so, scholars believed that

through this process, literature facilitates a vital "linkage between intellectual perception and emotional drive" in learning [2, 7]. In other words, reading literature engages both thought and feeling, bridging cognitive understanding with emotional insight [7 p. 174]. Her reader-response theory demonstrates that each student brings their own background to a text, creating a unique interpretation; thus, the act of reading literature can foster self-reflection, empathy, and ethical reasoning. For education, according to scholars` perspectives means that teaching literature should go beyond factual recall or authorial intent – it should invite students to respond personally, make meaning, and connect literary themes to their own lives [2, 7]. This approach transforms the study of literature and aligns with contemporary emphases on social-emotional learning: by discussing characters' motivations or dilemmas, students learn to share values and emotions in a safe space. Rosenblatt's theory includes many modern didactic strategies, such as literature circles or groups and reflective journals, which center the student's experience with the text.

Despite their differing aspects, Eagleton, Frye, and Rosenblatt all affirm that literature has a distinctive and irreplaceable role in education. It is not merely about linguistic knowledge or entertainment, literature transmits cultural values and develops critical thinking, cultivates imagination and creativity, and engages emotions and personal response [4, 5, 7]. These theoretical insights provide a foundation for the practical strategies and benefits discussed below.

Cognitive, cultural, and emotional benefits of modern literary texts

Why incorporate modern literary texts into an already-crowded curriculum? Research and educational practice have identified multiple benefits of reading and studying literature, which can be grouped into cognitive, cultural, and emotional domains. Modern literary texts – whether contemporary fiction, poetry, or drama – are especially well-suited to engaging today's students and achieving these benefits.

Cognitive Benefits. Literary reading strengthens a range of intellectual skills. On a basic level, regular reading of complex texts improves language proficiency and vocabulary. Beyond that, interpreting narratives and characters builds critical thinking and inference skills – students must hypothesize about motivations, recognize themes, and analyze linguistic choices. Studies in psychology have even linked reading fiction to improved Theory of Mind (the ability to understand others' perspectives) and other cognitive capacities. For example, a recent meta-analysis (Wimmer et al., 2024) found that engagement with fiction has "meaningful cognitive benefits, particularly for verbal skills, empathy, and the ability to understand others' perspectives [8]. In Moldova, where developing competencies is a key educational goal, literature in the English classroom can contribute to higher-order thinking skills like analysis, evaluation, and problem-solving. Modern texts, often dealing with contemporary issues or employing innovative structures, can challenge students to think critically about form and content. Literature also requires sustained attention and memory (recalling plots and details across chapters), thus exercising concentration in an age of digital distractions. This being said, incorporating literary texts can enhance students' cognitive development by fostering advanced literacy and thinking skills [6, 8].

Cultural Benefits. It is well known that literature is a vehicle for cultural understanding. Every literary text, whether from local authors or world, English literature, carries cultural

references, historical contexts, and ethical dilemmas that familiarize students with different societies and viewpoints. Reading a diverse range of modern literary texts can broaden students' global awareness and appreciation for diversity. In foreign language education, authentic literary works expose learners to the target culture's values, humor, and social norms in a way that textbook dialogues cannot. A review of literature teaching found that "literature is a beneficial tool that should be used for several reasons, especially for developing students' cultural awareness [3]. When Moldovan students read literature from around the world in English (in Romanian translation or in the original language for advanced language learners), they encounter new cultural perspectives, helping to build intercultural competence – a key 21st-century skill. At the same time, studying national and regional literature helps preserve cultural heritage and identity. In Moldova, which has a rich literary tradition in the Romanian language, modern texts by local authors allow students to see their own society reflected on the page, validating their experiences and mother tongue. Thus, the didactic use of literature texts supports both cultural preservation and cross-cultural dialogue. By comparing texts from different cultures or time periods, students learn to recognize universal themes as well as culturally specific expressions, fostering tolerance and a more nuanced worldview.

Emotional and personal development benefits.

Literature education contributes to students' emotional growth and empathy. Stories invite readers to step into the shoes of characters – to feel their joys, sorrows, conflicts, and triumphs. Through this mediated experience, students can develop greater empathy and emotional intelligence. Teachers often note how discussing a story's characters and moral choices prompts students to articulate their own feelings and values, effectively making literature a form of social-emotional learning. Research supports the fact that exposure to fiction has been linked to increased empathy and social cognition [3, 8]. Culturally relevant or age-appropriate stories can also resonate with students' personal struggles, providing a safe space to explore emotions. For instance, reading a coming-of-age novel might help a teenager reflect on identity and resilience. Literature can thus validate students' experiences and give language to feelings that might otherwise be hard to express. Moreover, engaging with literature has motivational emotional advantages – when students find a story enjoyable or moving, it can spark a love of reading that extends beyond the classroom. Enjoyment and emotional connection are important because positive experiences with reading often lead to more reading, creating a virtuous cycle of literacy development. On a broader level, literature texts often deal with ethical questions and human values, which can guide students in moral development. As Rosenblatt and others have suggested, literature helps youth prepare for life. By emotionally responding to fictional scenarios, they learn to navigate real-life issues with greater understanding and compassion [1, 7]. In short, the affective dimension of literature is a powerful educational tool – modern literary texts can engage students' hearts as well as minds, making learning more meaningful.

This being said, modern literary texts offer a multifaceted educational value. Cognitively, they sharpen language and thinking; culturally, they connect students to human diversity and heritage; emotionally, they build empathy and self-awareness. These benefits

align well with contemporary education's goals of educating the "whole child" and fostering not only academic knowledge but also skills and dispositions for life. Let us analyze some didactic strategies that may help teachers transform literature texts into valuable tools of skills development.

Didactic Strategies for Teaching Literature

Translating the theoretical value of literature into actual classroom practice requires careful didactic strategy. Modern students often have diverse learning styles and shorter attention spans, so traditional lecture-and-recall methods of teaching literature may be less effective. Instead, research and teacher experiences suggest that interactive, student-centered strategies best unlock the power of literary texts. An effective literature teaching balances guidance and creativity will be very important. Teachers using literature texts should design tasks that motivate students, scaffold their comprehension of challenging texts, and encourage active interpretation and discussion. Below, are examples of several proven didactic strategies and approaches for teaching literature, particularly modern texts, in an engaging way.

• *Interactive discussion and literature circles* are classroom discussions that remain one of the most powerful tools in literature didactics. Rather than the teacher exclusively explaining a text, literature circles and guided discussions allow students to articulate their own interpretations and hear peers' perspectives. In literature circles (small student-led book discussion groups), learners take on roles (summarizer, question-asker, connector, etc.) and collectively delve into the text. This approach promotes cooperative learning when students "help each other understand a text and make sense of it," learning to use one another as resource [1]. Importantly, literature circles also give students choice – they might choose which story to read from a selection, and even choose group members – which increases their intrinsic motivation and engagement [1]. Teachers in Moldova and elsewhere have found that when students have a say in their reading, they approach the task with more enthusiasm. Discussions (whole-class or small-group) can be structured with open-ended questions that prompt critical thinking (e.g., "Why do you think the protagonist made that decision? Would you have done the same?") and personal response (connecting events in the text to students' own lives or current events). The teacher's role is to facilitate, ensuring that all students participate and guiding the conversation to deeper analysis when needed. By debating interpretations or moral issues from a story in a respectful setting, students sharpen their reasoning and communication skills. Interactive discussions transform literature from a passive reading exercise to an active, social learning experience – one teacher described how her classroom "vibrated with learning, passion, and joy" during literature circle [1]. This type of discussion is a key to motivating students in the study of literature.

• *Reader-response writing and journals* -a formative and reflective activity that develops students' skills. Building on Rosenblatt's theory, many teachers implement reader-response activities. Students keep reading journals or diaries where they regularly write their personal reflections on the text: reactions to plot developments, emotions they felt, characters they relate to or despise, questions or confusions that arose, etc. These journals are often private

or shared only with the teacher, which encourages openness. The act of writing a response helps students process what they read on a deeper level beyond superficial comprehension and draws them into a dialogue with the text. For instance, a student might write: "When I read the ending of X story, I felt frustrated because…," thereby articulating an emotional response and why it occurred. This practice aligns with the didactic goal of making literature study personally meaningful. Teachers can periodically prompt the journals with specific questions ("What would you do in the character's place?" or "How does this story connect to any experience you've had?") to tie literature to life experience. In Moldova, where classes often still emphasize reproduction of teacher's interpretations, introducing reader-response writing can significantly shift the classroom culture toward student voice. It validates each student's perspective and teaches that multiple interpretations can coexist – a hallmark of literary study. Furthermore, writing about literature also develops writing skills and textual evidence use, as students often must quote or paraphrase the text to support their reactions.

• *Task-Based and project-based learning* involves assignments that require students to do something with the literary text – for example, performing a scene from a play, creating a comic-strip adaptation of a short story, or composing an alternative ending. Such tasks make literature learning more active and often more enjoyable, tapping into artistic and performance skills. Role-playing a scene or dramatizing a dialogue can deepen students' understanding of character motivations and tone, as they must interpret how a line should be delivered. In a project-based approach, a class might undertake a larger project such as a multimedia presentation on the historical context of a novel, a group research project on the author's life and its influence on the text, or even publishing a class anthology of creative writing inspired by the readings. These projects integrate literature with other skills (research, digital literacy, collaboration) and give students a sense of ownership. Motivation often increases when students know their work will be presented or tangible. For example, organizing a class "literature showcase" where students display artwork, posters, or perform reviews related to a story can create excitement around a unit. In Moldovan schools, project-based learning is increasingly encouraged as a modern method [9], and literature offers rich content for interdisciplinary projects (combining history, science and English language).

• *Use of multimedia and technology*, so incorporating multimedia can enhance literature teaching during English lessons. This might include watching a film or theater adaptation of a literary work (and then comparing it to the text), listening to audio books or author interviews, or using online platforms for discussions. Technology can also facilitate virtual literature circles or forums, where students post their thoughts on a class blog or learning management system, allowing shy students to voice opinions in writing. In Moldova, where schools are gradually improving internet access and digital resources, teachers have begun to blend traditional teaching with digital tools [9]. For instance, a teacher might use an online quiz (Kahoot, etc.) for checking reading comprehension in a fun, game-like way, or encourage students to create a short video review of a story. Digital storytelling tools enable students to retell parts of a story with images and sound, reinforcing their comprehension and creativity. Caution is needed to ensure technology supports literary goals (critical thinking and deep reading) rather than distracts, but when used thoughtfully, multimedia can make literature more accessible and engaging. It appeals to audio-visual

learners and helps contextualize difficult texts (e.g., a documentary about the Victorian era can illuminate a Charles Dickens novel). Using film clips or paintings related to a text can also spark interpretive discussions about mood and theme.

• *Formative assessment and scaffolding* is an important didactic strategy in teaching English through literature. Providing support to help students tackle challenging texts can be facilitated by it. Teachers can pre-teach key vocabulary or historical context, break reading into manageable chunks, and use guiding questions or graphic organizers. During reading, quick formative assessments (such as reading quizzes, exit tickets asking "What was the most interesting part you read today?") help measure understanding and keep students accountable. English teachers often can use think-aloud method, modeling how to approach a complex passage: the teacher reads a paragraph and verbalizes their own thought process ("I wonder what the author means here… This reminds me of… Maybe this symbol stands for…"). This shows students how an experienced reader negotiates meaning and encourages them to adopt similar strategies. In Moldova's context, where class sizes can be large and reading levels varied, scaffolding ensures that all students can participate. Providing summaries or reading in Romanian for a difficult English text (for EFL learners) might be necessary at first, gradually releasing responsibility back to students as their proficiency grows.

These strategies are often combined for maximum effect. For example, a teacher might begin a unit with some background context (scaffold), assign chapters to read with guiding questions, have students discuss in groups, then respond in journals, and finally do a creative project. Such a sequence moves from supported understanding to independent and creative application. The main change is a move from teacher-centered explication to learner-centered exploration. As one Moldovan education guide suggests, teachers are encouraged to "apply active and interactive methods; to focus on the formation of competencies and values; to carry out instruction through cooperation" [9]. This reflects a global shift toward active learning in teaching learning didactics.

In conclusion, the didactics of the modern literary text during English classes is a story of integration theory with practice, local needs with global styles, and traditional literary values with new forms of expression. It confirms that literature, when taught with purposeful strategies, is far from out-of-date – it is a dynamic field that adapts and continues to enrich education in modern times.

References

1. Aguilar, E. The Power of Literature Circles in the Classroom. Edutopia, 2010, November 30. Retrieved from https://www.edutopia.org/blog/literature-circles-how-to-and-reasons-why-elena-aguilar
2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA). (2018). Australian Curriculum: English (Literature Strand). Canberra: ACARA. (Referenced in discussion of incorporating print, digital, and hybrid literature).
3. David C., Kidd. Emanuele, Castano. Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In Science Adviser, Vol. 342, No. 6156, pp. 377-380, 2013. https://doi.org/10.1126/science.1239918
4. Eagleton, T. Literary Theory: An Introduction. Oxford, UK: Basil Blackwell. (Notable for

the essay "The Rise of English," 1983, describing literature's ideological role literaturexpres. com.

5. Frye, N. The Educated Imagination. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1964.
6. Petriciuc, L. Contrastive-comparative study on students' perceptions of using literary texts as authentic language learning resources. Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy, 67(1), 123-138, 2019.
7. Rosenblatt, L. M. Literature as Exploration (5th ed.). New York: Modern Language Association, 1995. Seminal work on reader-response theory and literature's educational role) granthaalayahpublication.org.
8. Wimmer, L., Currie, G., Friend, S., Wittwer, J., & Ferguson, H. J. Cognitive effects and correlates of reading fiction: Two preregistered multi-level meta-analyses. Journal of Experimental Psychology: General, 153(6), 1464–1488, 2024. (Meta-analysis finding benefits of fiction reading for verbal ability, empathy, and perspective-taking)psypost.org.
9. Eurydice. Teaching and Learning in General Lower Secondary Education – Moldova. Brussels: European Commission/EACEA, 2025. (Provides overview of curriculum and teaching methods in Moldova, highlighting active and interactive methods)eurydice.eacea. ec.europa.eu.

ROLUL ȘI IMPACTUL PLATFORMELOR DIGITALE ÎN TRANSFORMAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚARE

THE ROLE AND IMPACT OF DIGITAL PLATFORMS IN TRANSFORMING THE LEARNING PROCESS

Radu BURDUJAN, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău

Radu BURDUJAN, PhD, assoc. professor,
"Ion Creangă" State Pedagogical University from Chișinău,
ORCID: 0000-0002-2655-2810
burdujan.radu@upsc.md

CZU: 004:37.01
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p110-116

Abstract

Digital platforms play a pivotal role in modern education, offering various tools that enhance learning and teaching. These platforms provide accessibility, allowing students and teachers to access educational materials anytime and anywhere, promoting flexible learning. They also foster global collaboration, enabling interaction between participants from diverse regions, which enhances cultural diversity and idea exchange. Moreover, digital platforms facilitate continuous and personalized assessment through tools like quizzes, surveys, and automated feedback, enabling real-time monitoring of student progress. Multimedia resources such as videos, animations, and simulations are integrated to support learning, making complex concepts easier to understand and engage with. Despite their advantages, challenges such as technology dependency, unequal access to resources, and information overload must be addressed to ensure equal opportunities for all students. Furthermore, the effectiveness of digital platforms relies on their compatibility with course objectives, customization capabilities, assessment tools, and user accessibility across multiple devices.

Keywords: digital platforms, personalized learning, online assessment, multimedia resources, global collaboration, educational technology.

Odată cu integrarea pe scară largă a tehnologiei digitale în educație, peisajul educațional de astăzi s-a schimbat în bine sau a adus îmbunătățiri. Învățarea digitală reprezintă o strategie educațională care utilizează tehnologia pentru a îndeplini întregul curriculum și le permite elevilor să învețe rapid și eficient [2]. Clasa digitală se concentrează în întregime pe predarea prin utilizarea tehnologiei, în special prin intermediul platformelor digitale precum Google Classroom, Moodle sau Edmodo, care oferă instrumente interactive pentru livrarea lecțiilor. Elevii folosesc dispozitive tehnologice sau conectate la internet, precum laptopuri, tablete, Chromebookuri etc. În loc să ia notițe despre ceea ce a predat profesorul, majoritatea curriculumului este livrat elevilor online, printr-o platformă interactivă și atractivă. În ciuda numeroaselor sale fațete, educația este, în esență, o formă

de comunicare. Internetul a dus la apariția unor noi canale de comunicare, care au extins opțiunile pentru transmiterea și accesul la informațiile educaționale. Aceste medii și spații virtuale funcționează ca facilitatori ai învățării [3].

Astfel, platformele digitale în educație reprezintă medii virtuale integrate, concepute pentru a facilita procesul de predare-învățare printr-o serie de funcționalități adaptate nevoilor educaționale moderne. Acestea permit accesul permanent la resurse educaționale diversificate, optimizează comunicarea între cadrele didactice și elevi, și oferă instrumente avansate pentru evaluare și furnizarea de feedback personalizat. Prin capacitatea lor de a gestiona cursuri și activități educaționale într-un mod eficient, platformele digitale contribuie la creșterea accesibilității, interactivității și calității actului educațional, redefinind practicile pedagogice tradiționale.

Platformele digitale joacă un rol esențial în transformarea educației contemporane, oferind soluții inovatoare pentru optimizarea proceselor didactice. Ele facilitează accesul global la resurse și cursuri, eliminând barierele spațiale și temporale, și sprijină colaborarea dintre profesori și elevi prin intermediul unor medii interactive. În plus, aceste platforme permit personalizarea învățării și evaluării, adaptându-se la nevoile individuale ale fiecărui elev, în timp ce automatizează sarcinile administrative, reducând astfel volumul de muncă al cadrelor didactice. Capacitatea de monitorizare a progresului elevilor și oferirea de feedback instantaneu contribuie la îmbunătățirea rezultatelor educaționale. Totodată, integrarea instrumentelor multimedia stimulează învățarea activă, iar adaptarea materialelor pentru nevoi diverse promovează incluziunea și egalitatea de șanse în educație.

În contextul educației din Republica Moldova, utilizarea platformelor digitale a devenit o practică larg răspândită, adaptată diverselor niveluri de învățământ. Printre cele mai utilizate platforme se numără:

Moodle. Utilizată predominant în învățământul superior, Moodle este o platformă open-source recunoscută la nivel global pentru gestionarea eficientă a cursurilor. Aceasta permite crearea de cursuri online interactive, incluzând activități și resurse educaționale diversificate. Platforma este apreciată pentru flexibilitatea și opțiunile extinse de personalizare pe care le oferă utilizatorilor, răspunzând nevoilor instituțiilor de învățământ superior din Moldova.

Moodle se descifrează **Modular Dynamic Object-Oriented Learning Environment** și este o platformă de e-learning open-source, concepută pentru a ajuta profesorii să creeze cursuri online de înaltă calitate. Moodle oferă o platformă pentru resurse și instrumente de comunicare. După instalarea Moodle pe serverul principal, administratorul de sistem configurează setările pentru a permite accesul utilizatorilor prin nume de utilizator și parole. Platforma este accesată de utilizatori prin Internet, deoarece este bazată pe web și nu necesită instalarea vreunui software local. Sistemul Moodle are actualizări instalate periodic, fiind astfel constant modificat și îmbunătățit.

O caracteristică a sistemului Moodle este posibilitatea de a descărca materiale educaționale pe site în diverse formate electronice (flv, doc, pdf, ppt) și de a accesa linkuri către site-uri legate de conținutul cursului. Datorită existenței mai multor niveluri de acces – administrator de sistem, profesor, student și vizitator – nu este posibilă intrarea în sistem fără obținerea unui nume de utilizator și a unei parole. Sistemul oferă, de asemenea, posibilitatea de a schimba și trimite fișiere și teme între utilizatori. În plus, există o funcție care permite studentului să-și cunoască nivelul de realizare academică [1].

Google Classroom. Folosită pe scară largă la toate nivelurile de învățământ, Google Classroom este o platformă gratuită ce integrează multiple instrumente din ecosistemul Google, precum Drive, Docs, și Sheets. Aceasta facilitează colaborarea eficientă între profesori și elevi, simplificând partajarea resurselor și gestionarea procesului de evaluare. Datorită accesibilității și funcționalităților intuitive, Google Classroom este una dintre cele mai populare opțiuni pentru instituțiile de învățământ preuniversitar din Republica Moldova.

Google Classroom este integrată cu suita de aplicații Google Workspace for Education (precum Google Drive, Docs, Slides și Gmail) și permite profesorilor să creeze, să gestioneze și să distribuie sarcini, să comunice cu elevii și să monitorizeze progresul acestora într-un mod eficient. Google Classroom este accesibilă prin Internet, iar utilizatorii nu trebuie să instaleze programe suplimentare, deoarece platforma funcționează direct în browser sau prin aplicații mobile dedicate.

După crearea unui cont în Google Classroom, profesorii pot adăuga cursuri, invita elevii printr-un cod unic sau prin adrese de e-mail, și pot încărca materiale educaționale în diverse formate (PDF, DOC, PPT, video). De asemenea, platforma permite gestionarea sarcinilor și temelor prin instrumente intuitive, precum stabilirea termenelor limită, feedback direct și evaluări integrate.

O caracteristică importantă a Google Classroom este utilizarea comunicării centralizate: atât profesorii, cât și elevii pot posta anunțuri, răspunde la întrebări sau colabora în timp real. Totodată, platforma este securizată, accesul fiind permis doar utilizatorilor autentificați prin conturile lor Google. Google Classroom oferă, de asemenea, opțiunea de a genera rapoarte de progres și de a integra aplicații educaționale terțe pentru o experiență de învățare personalizată. Aceasta contribuie la crearea unui mediu educațional modern, ușor de utilizat și accesibil de oriunde.

Aceste platforme contribuie semnificativ la modernizarea procesului educațional, sprijinind tranziția către un mediu de învățare digitalizat.

Asemănări. În ambele platforme, interacțiunile față în față sunt evitate, însă există colaborare între elevi și profesori la nivelul așteptat. Aceste platforme permit crearea unui număr nelimitat de clase și cursuri, gestionate de profesori în funcție de abilitățile lor, și oferă un mod simplu și eficient de înscriere a elevilor. Profesorii pot încărca diverse resurse digitale, precum prezentări PowerPoint, fișiere PDF, documente Word, imagini, fișiere audio, videoclipuri și animații, și pot crea teme sau evalua lucrările trimise de elevi.

Resursele sunt accesibile non-stop, cu condiția existenței unei conexiuni la internet, iar studenții pot urma instrucțiunile profesorilor, trimite temele conform cerințelor și primi feedback rapid. Elementele multimedia contribuie semnificativ la îmbunătățirea calității educației, oferind o experiență de învățare flexibilă, interactivă și adaptabilă. Astfel, procesul educațional devine mai dinamic și eficient, depășind limitările resurselor tradiționale [4].

Diferențe. Google Classroom și Moodle sunt două platforme de e-learning utilizate pe scară largă, dar care răspund unor nevoi și niveluri de expertiză diferite. Mai jos sunt prezentate principalele diferențe între cele două platforme:

Instruire și Accesibilitate. Google Classroom este conceput pentru simplitate, fiind accesibil utilizatorilor fără pregătire prealabilă. Crearea cursurilor și înscrierea elevilor se realizează rapid și nu necesită cunoștințe tehnice avansate. În schimb, Moodle necesită

adesea educatori instruiți, cu experiență în utilizarea platformei, pentru a crea cursuri și a gestiona înscrierile eficient. Complexitatea sa îl face atractiv pentru utilizatorii avansați.

Designul Platformei și Personalizare. Google Classroom prioritizează simplitatea și eficiența, având opțiuni limitate de personalizare. Este potrivit pentru configurații de bază ale învățării virtuale și pentru organizarea resurselor. În schimb, Moodle este mai mare și mai complex, oferind numeroase opțiuni modificabile pentru a se adapta nevoilor specifice. Permite crearea de site-uri private cu funcționalități avansate, accesibile doar utilizatorilor înregistrați.

Compatibilitate și Utilizare pe Dispozitive. Designul simplu al Google Classroom îl face independent de dispozitive, funcționând la fel de bine pe computere și smartphone-uri. Moodle are, de asemenea, o aplicație mobilă compatibilă cu diferite dispozitive, dar este, în general, mai prietenos cu utilizatorii de desktop-uri și laptopuri din cauza interfeței sale complexe.

Extensii și Funcționalități Suplimentare. Google Classroom include aproximativ 10 extensii pentru a-și extinde funcționalitățile. În ciuda complexității sale, Moodle oferă peste o mie de extensii, oferind o gamă largă de instrumente pentru îmbunătățirea conținutului educațional și a interactivității.

Afișarea Cursurilor și Navigare. În Google Classroom, titlurile cursurilor nu sunt afișate în mijlocul paginii. În schimb, Moodle oferă o afișare centralizată a titlurilor cursurilor, facilitând navigarea și accesul.

Obiectiv și Public Țintă. Google Classroom pune accent pe organizarea resurselor și colaborare, fiind ideal pentru utilizatorii începători în învățarea virtuală. Pe de altă parte, Moodle se concentrează mai mult pe interacțiune și pe crearea de conținut colaborativ, fiind potrivit pentru educatori experimentați care doresc instrumente avansate pentru gestionarea cursurilor [4].

Astfel, platformele digitale oferă multiple **beneficii** care transformă procesul educațional tradițional, răspunzând cerințelor învățământului modern:

1. **Accesibilitate ridicată.** Elevii și profesorii au posibilitatea de a accesa materialele educaționale de oriunde și în orice moment, ceea ce facilitează învățarea flexibilă și independentă.
2. **Colaborare globală.** Platformele permit interacțiunea între utilizatori din diferite regiuni geografice, promovând diversitatea culturală, schimbul de idei și învățarea colaborativă la nivel internațional.
3. **Evaluare continuă și personalizată.** Instrumentele integrate monitorizează progresul individual al elevilor și oferă feedback rapid, adaptat nevoilor fiecăruia, susținând dezvoltarea personalizată.
4. **Resurse multimedia integrate.** Prin utilizarea de videoclipuri, animații, simulări și alte elemente interactive, platformele digitale optimizează procesul de învățare, facilitând înțelegerea și reținerea informațiilor.

În ciuda avantajelor semnificative, utilizarea platformelor digitale în educație implică o serie de provocări care pot influența eficiența procesului educațional:

1. **Dependența de tehnologie.** Problemele tehnice, cum ar fi conexiunea instabilă la internet, erorile software sau lipsa de mentenanță a echipamentelor, pot întrerupe sau perturba activitățile didactice.

2. **Acces inegal la resurse.** Disparitățile în accesul la echipamente adecvate sau la o conexiune de internet stabilă pot crea inechități, afectând în mod negativ oportunitățile educaționale ale unor elevi.
3. **Suprasolicitarea de informații.** Volumul mare de resurse și materiale disponibile online poate copleși utilizatorii, îngreunând procesul de selecție și utilizare a informațiilor relevante pentru obiectivele de învățare.
4. **Necesitatea formării.** Profesorii și elevii trebuie să beneficieze de instruire adecvată pentru a putea exploata în mod eficient funcționalitățile platformelor digitale și resursele acestora, ceea ce presupune investiții suplimentare de timp și resurse.

Integrarea platformelor digitale în educație necesită o evaluare atentă a caracteristicilor acestora pentru a asigura eficiența și relevanța în procesul didactic. Principalii factori de luat în considerare includ:

1. **Compatibilitatea cu obiectivele cursului.** Este esențial ca platforma să susțină tipul de conținut și activitățile planificate, precum utilizarea materialelor multimedia, crearea de teste sau organizarea de discuții interactive.
2. **Capacitatea de personalizare.** Platforma trebuie să permită adaptarea la specificul cursului și stilul de predare al profesorului, oferind funcții pentru configurarea propriului format de curs și integrarea resurselor personalizate.
3. **Instrumente de evaluare și monitorizare.** Funcționalități precum teste, chestionare și feedback automatizat sunt cruciale pentru a sprijini procesul de evaluare continuă. În plus, posibilitatea de a urmări progresul elevilor și de a identifica zonele ce necesită îmbunătățire contribuie la personalizarea procesului de învățare.
4. **Accesibilitate și ușurința de utilizare.** Platforma trebuie să aibă o interfață intuitivă și prietenoasă, accesibilă atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Suportul pentru utilizarea pe multiple dispozitive (PC, tabletă, smartphone) și disponibilitatea în mai multe limbi, dacă este necesar, sunt factori importanți care asigură accesul facil.

Alegerea unei platforme potrivite, bazată pe acești factori, contribuie la crearea unui mediu educațional eficient, interactiv și adaptabil nevoilor diverse ale utilizatorilor.

Sondajul privind utilizarea resurselor și platformelor digitale în învățământ

Pentru a evidenția preferințele studenților privind resursele didactice și platformele digitale utilizate în procesul de învățare, a fost realizată o cercetare printre studenții ciclului I și masteranzii ciclului II, specializați în Limba engleză, de la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, UPSC. Eșantionul a fost format din 23 de respondenți.

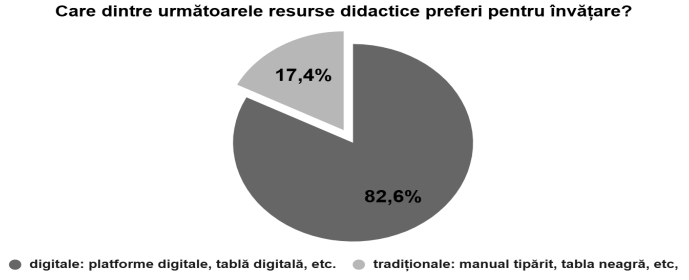


Fig 1. Preferința pentru tipul de resurse didactice

Majoritatea respondenților (82,6%) manifestă o preferință clară pentru utilizarea resurselor digitale, cum ar fi platformele digitale sau tabla interactivă, față de resursele tradiționale (17,4%), precum manualele tipărite și tabla neagră. Acest rezultat indică o tendință generală de orientare către tehnologiile moderne în educație, reflectând adaptarea generației actuale la metodele digitale, care oferă interactivitate și accesibilitate sporită.

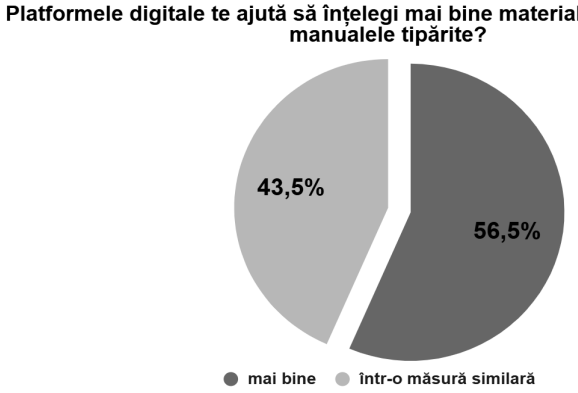


Fig 2. Eficiența platformelor digitale comparativ cu manualele tipărite

Respondenții au indicat că platformele digitale contribuie în mod semnificativ la înțelegerea materialului didactic: 56,5% consideră că acestea facilitează învățarea mai bine decât manualele tipărite, în timp ce 43,5% evaluează eficiența lor la un nivel similar cu manualele. Este de remarcat faptul că niciun respondent nu a indicat platformele digitale ca având un impact negativ. Această opinie poate fi atribuită flexibilității platformelor digitale, capacității lor de a oferi materiale multimedia și de a susține învățarea personalizată.

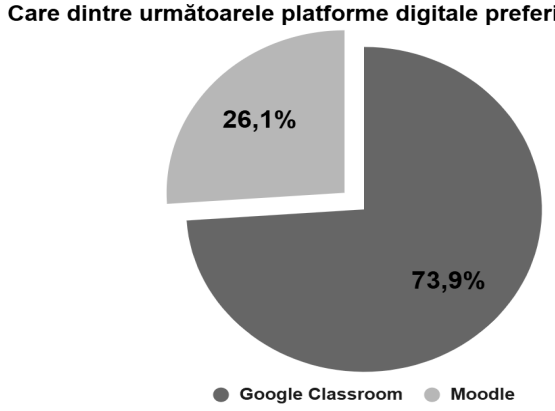


Fig 3. Preferința pentru platformele digitale

Dintre platformele utilizate, Google Classroom este preferată de 73,9% dintre respondenți, în timp ce Moodle este utilizată cu predilecție de doar 26,1%. Popularitatea Google Classroom poate fi explicată prin interfața sa intuitivă și ușurința de utilizare, în contrast cu Moodle, care, deși mai complexă și versatilă, poate fi percepută ca fiind mai dificil de utilizat, în special de către utilizatorii mai puțin experimentați.

Concluzie. Rezultatele sondajului indică o tranziție semnificativă a studenților și masteranzilor către utilizarea resurselor digitale în procesul de învățare. Preferința majoritară pentru platformele digitale (73,9%) și percepția pozitivă asupra eficienței acestora în înțelegerea materialului (56,5%) sugerează că tehnologiile moderne joacă un rol central în educația contemporană. Alegerea predominantă a Google Classroom (73,9%) subliniază necesitatea unor soluții digitale intuitive și accesibile, capabile să răspundă cerințelor utilizatorilor. Aceste tendințe evidențiază importanța dezvoltării continue a infrastructurii digitale și a competențelor tehnologice pentru a susține o învățare eficientă și atractivă.

Bibliografie:

1. KAMARUDDIN, E., SULAEMAN, E., NURITA, L., NINGTYAS, L. Implementation of Moodle e-learning in Mathematics. În: IOP Conference Series: Materials Science and Engineering. 2021, vol. 1098, nr. 2, p. 022098. IOP Publishing. https://doi.org/10.1088/1757-899X/1098/2/022098.
2. PACHECO, E., LIPS, M., YOONG, P. Transition 2.0: Digital technologies, higher education, and vision impairment. În: The Internet and Higher Education. 2018, nr. 37, pp. 1-10.
3. ROSCHELLE, J., SHARPLES, M., CHAN, T.W. Introduction to the special issue on wireless and mobile technologies in education. În: Journal of Computer-Assisted Learning. 2005, vol. 21, nr. 3, pp. 159-161.
4. VASANTH, SEMPAVALAN, SUMATHI, C. S. Learning management systems through Moodle and Google Classroom for education. În: Advances in Research. 2020, vol. 21, nr. 10, pp. 32-37.

CRÉER POUR APPRENDRE : L'IMPACT DE LA CRÉATION D'ENTREPRISE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DES ÉLÈVES

CREATING FOR LEARNING: THE IMPACT OF BUSINESS CREATION ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CROSS-DISCIPLINARY SKILLS

CREAREA PENTRU ÎNVĂȚARE: IMPACTUL CREĂRII DE ÎNTREPRINDERI ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR TRANSDISCIPLINARE ALE STUDENȚILOR

Jean-Claude MILLION, Professor Honoris Causa,
Université de Strasbourg

Diana DONOAGĂ, asistent universitar,
U.P.S. „Ion Creangă" din Chișinău

Jean-Claude MILLION, Professor Honoris Causa,
University of Strasbourg

Diana DONOAGĂ, assistant professor,
"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau
ORCID: 0000-0003-1114-116X
diana.donoaga@upsc.md

CZU: 378.015:334.72
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p117-124

Abstract

This article explores the impact of business creation in the educational context on the development of students' transversal skills. Through the analysis of entrepreneurial projects carried out in schools, this article examines how engagement in entrepreneurial activities contributes to the acquisition of essential skills such as time management, communication, decision-making, and collaboration. The results show that these experiences have a significant impact on preparing students for their future careers and personal development.

Keywords: business creation, educational context, transversal skills, entrepreneurial projects, skills acquisition, personal development.

Rezumat

Acest articol explorează impactul creării de întreprinderi în context educațional asupra dezvoltării competențelor transversale ale elevilor. Prin analiza proiectelor antreprenoriale desfășurate în școli, acest articol examinează modul în care implicarea în activități antreprenoriale contribuie la dobândirea unor competențe esențiale precum gestionarea timpului, comunicarea, luarea deciziilor și colaborarea. Rezultatele arată că aceste experiențe au un impact semnificativ asupra pregătirii elevilor pentru viitoarele lor cariere și dezvoltare personală.

Cuvinte-cheie: crearea de întreprinderi, context educațional, competențe transversale, proiecte antreprenoriale, dobândirea de competențe, dezvoltare personală.

Introduction

Dans le cadre de l'éducation moderne, de plus en plus orientée vers la formation des compétences concrètes et des compétences applicables, l'entrepreneuriat se présente comme une méthode d'enseignement innovante et appropriée. Effectivement, en plus des savoirs théoriques en matière d'économie et de gestion, la création d'entreprise offre aux élèves l'opportunité de développer des aptitudes transversales cruciales, particulièrement prisées dans le milieu professionnel contemporain. Ces aptitudes comprennent la capacité à résoudre des problèmes complexes, à gérer efficacement son temps, à communiquer entre individus et à collaborer dans des groupes pluridisciplinaires. On peut mentionner également:

- ***Esprit critique et résolution de problèmes.*** En impliquant les élèves dans des projets liés à la création d'entreprise, ils acquièrent la capacité de repérer des opportunités et de traiter des défis complexes de manière innovante et cohérente. Cette méthode favorise leur aptitude à réfléchir de façon critique, à examiner des cas sous diverses perspectives et à dénicher des solutions performantes. [7, p. 212]
- ***Aptitudes en matière de gestion et de leadership.*** Les élèves acquièrent une connaissance détaillée de la gestion d'entreprise, comprenant le management financier, la planification stratégique et la création de produits. [1, p. 96] Ils acquièrent aussi la capacité de gérer une équipe, d'encourager leurs camarades et de faire des choix stratégiques sous tension.
- ***Collaboration et communication.*** Le caractère collaboratif des projets entrepreneuriaux favorise le développement des compétences en matière de communication interpersonnelle, de négociation et de gestion de conflits, aptitudes essentielles dans toute carrière.
- ***Éducation par l'expérience.*** Plutôt que de se limiter à assimiler des idées abstraites, on incite les élèves à appliquer leurs connaissances en initiant et dirigeant de véritables projets d'entreprise. Cette méthode favorise une assimilation plus profonde et pérenne des savoirs.
- ***Gestion du risque et prise de décision.*** Face à des situations concrètes, les élèves tentent d'affronter les difficultés de la prise de décision en situation d'incertitude et acquièrent une gestion judicieuse des risques, un savoir-faire inestimable pour leur future carrière.
- ***Créativité et innovation***. L'entrepreneuriat favorise la créativité des élèves en les encourageant à concevoir des concepts innovants et à envisager une pensée hors du commun. Ils apprennent comment concrétiser une notion, tout en prévoyant et en franchissant les barrières.
- ***Responsabilité et indépendence.*** Lorsque les élèves prennent en charge leurs propres projets, ils acquièrent une forte conscience de responsabilité et d'indépendance. Ils acquièrent des compétences en organisation, en gestion du temps et en responsabilité de leurs actes, des compétences cruciales dans le milieu professionnel.

- ***Motivation intrinsèque et implication.*** En participant à des projets qui stimulent leur intérêt, les élèves se sentent davantage motivés et impliqués dans leur processus d'apprentissage. Ils réalisent une corrélation directe entre leurs démarches et les résultats atteints, ce qui consolide leur implication personnelle dans leur formation. [3, p.112]
- ***Engagement dans la réalité économique.*** La création d'entreprise permet aux élèves de mieux comprendre les processus économiques, comme la demande et l'offre, la concurrence et la gestion des ressources. Ils explorent l'action d'une entreprise dans le contexte économique et son impact sur la société.
- ***Étude du marché et focalisation sur le client.*** Les élèves acquièrent la capacité d'analyser le marché, de déterminer les exigences des clients et d'ajuster leurs biens ou services pour satisfaire ces attentes. Cette focalisation sur le client est un facteur déterminant du succès entrepreneurial. [4, p.523]
- ***Première étape vers la vie professionnelle.*** Les aptitudes développées au cours de la fondation d'une entreprise, comme la gestion de projet, le processus décisionnel et le travail en équipe, se révèlent utiles et applicables dans diverses professions. Ces aptitudes rendent les élèves attrayants pour de futurs employeurs.
- ***Mise en lumière des aspirations professionnelles.*** En explorant différentes fonctions dans une société, les élèves peuvent acquérir une meilleure compréhension de leurs atouts, de leurs centres d'intérêt et de leurs aspirations professionnelles, ce qui facilite leur prise de décisions de carrière informées. [6, p. 701]

Des recherches précédentes ont démontré que la fondation d'une entreprise stimule le développement des compétences essentielles comme la créativité, la capacité à prendre des risques et l'aptitude au travail collaboratif. [2, p. 9] Néanmoins, peu d'études ont examiné en détail l'effet spécifique sur les aptitudes transversales des élèves dans un environnement scolaire. Cette investigation vise à étudier comment l'entrepreneuriat scolaire influence la formation de ces aptitudes transversales et comment ces expériences favorisent la préparation des élèves face aux défis et aux besoins des futures carrières.

L'étude a été réalisée auprès de 50 élèves provenant du lycée "Ion Vatamanu" de Straseni qui ont pris part à un programme d'entrepreneuriat sur une période d'un mois. On a demandé aux élèves de concevoir une entreprise imaginaire en coopération, depuis la création d'un plan d'affaires jusqu'à la réalisation d'un prototype ou d'une fonction. Avant et après l'expérience, des questionnaires ont été distribués afin d'évaluer les aptitudes transversales des élèves. Ces enquêtes comprenaient des indicateurs de mesure pour juger de la gestion du temps, de la communication, de la créativité et des compétences en travail d'équipe.

Exemple de questionnaire préalable à l'expérience

Instructions: Merci de bien vouloir évaluer votre niveau actuel sur une échelle de 1 à 5, où 1 indique « Pas totalement d'accord » et 5 indique « Entièrement d'accord ».

Section 1: Administration du temps

1. Je suis en mesure d'organiser mon temps de manière efficace, même lorsqu'il y a plusieurs tâches à effectuer.

2. Généralement, je respecte les échéances pour mes travaux ou projets éducatifs.

3. Je rencontre fréquemment des difficultés à prévoir mes tâches et à respecter les échéances.

Section 2: Interaction

4. Je me sens à l'aise pour partager mes pensées et points de vue en public ou en présence d'un groupe.

5. Je peux prêter une attention particulière aux autres lorsqu'ils communiquent.

6. Je rencontre des problèmes pour exprimer mes pensées de façon limpide et organisée.

Section 3: Collaborer en coopérative

7. J'apprécie collaborer en groupe et échanger des idées avec autrui.

8. Je suis en mesure de travailler efficacement avec des individus possédant des idées ou des perspectives différentes de mes propres.

9. Je préfère travailler individuellement plutôt qu'en équipe.

Section 4: Élaboration de décisions et résolution des difficultés

10. En présence d'un problème complexe, je me sens en mesure de faire un choix promptement.

11. Je suis en mesure de faire des choix en considérant diverses perspectives.

12. Dans des circonstances complexes, j'ai tendance à délaisser la prise de décision.

Exemple de questionnaire suite à l'expérience

Instructions: Merci de remplir les mêmes questions que dans le précédent questionnaire, en évaluant votre niveau actuel sur une échelle de 1 à 5, où « Pas du tout d'accord » se traduit par « Tout à fait d'accord ».

Section 1: Administration du temps

1. Je suis maintenant en mesure de gérer mon temps de manière efficace, même lorsqu'il m'est nécessaire d'accomplir plusieurs tâches.

2. Généralement, je respecte les échéances pour mes travaux ou projets scolaires, y compris lorsqu'il s'agit de projets complexes.

3. J'ai perfectionné ma compétence à prévoir mes tâches et à respecter les échéances.

Section 2: Interaction

4. Je me sens nettement plus à l'aise pour partager mes pensées et points de vue en public ou en présence d'un groupe.

5. Dans des contextes de groupe, je suis devenu(e) plus vigilant(e) et attentif(ve).

6. J'ai perfectionné ma compétence à exprimer mes pensées de façon limpide et organisée.

Section 3: Collaborer en coopérative

7. J'ai eu une plus grande implication et motivation pour collaborer en équipe au cours de ce projet.

8. J'ai acquis la capacité de travailler plus efficacement avec des individus présentant des idées ou des perspectives différentes de mes propres.

9. Malgré mon goût pour le travail en solitaire, je comprends maintenant combien le travail collectif est crucial pour atteindre des buts partagés.

Section 4: Élaboration de décisions et résolution des difficultés

10. En cas de problème complexe, j'ai réussi à faire des choix de manière rapide et efficace.

11. J'ai acquis la capacité de faire des choix en considérant diverses perspectives et en cherchant des solutions conjointes.

12. Dans des circonstances stressantes ou incertaines, j'ai maîtrisé la prise de décision.

Exemple de questions additionnelles (de nature qualitative)

1. Quels savoir-faire pensez-vous avoir acquis par le biais de ce projet d'entrepreneuriat?

2. Quel a été votre obstacle majeur au cours du projet, et comment l'avez-vous surmonté?

3. Comment l'expérience de participer à un projet entrepreneurial a-t-elle modifié votre perception du travail en équipe?

4. L'expérience a-t-elle transformé votre manière de gérer le temps et les priorités?

5. Une fois ce projet terminé, serez-vous davantage prêt(e) à faire des choix dans des contextes complexes?

En parallèle, des entretiens semi-structurés ont été menés avec les enseignants et les mentors pour recueillir des retours qualitatifs sur l'évolution des élèves au cours du projet.

Exemple d'entretien semi-structuré mené par un professeur ou un mentor

Présentation:

L'interview débute par une succincte explication du but du projet, qui consiste à obtenir des commentaires sur le développement des élèves au fil de leur parcours entrepreneurial. On indique que les réponses demeurent privées et que le but de l'entretien est d'approfondir la compréhension des atouts et des obstacles auxquels font face les élèves.

1. Effet sur les aptitudes transversales

***Question 1*:** « Comment pourriez-vous décrire la progression des aptitudes en gestion du temps des élèves au fil de ce projet? »

• (Suivi envisageable) « Avez-vous remarqué des modifications significatives dans la façon dont ils organisent et planifient leur travail? »

Question 2: « À quel point les élèves ont-ils perfectionné leurs aptitudes en communication, aussi bien verbale qu'écrite, au cours du projet? »

• (Possible suivi) « Avez-vous remarqué des avancées dans la clarté de leurs exposés ou dans la façon dont ils ont communiqué leurs pensées auprès de leurs collègues ou mentors?»

Question 3*:* « Comment avez-vous observé le développement de leurs aptitudes en coopération? » Des modifications ont-elles eues dans la façon dont ils ont collaboré en équipe?

• (Possible suivi) « Est-ce que des élèves ont réussi à surmonter des conflits ou des divergences d'opinions au sein de leur équipe? »

2. Élaboration de choix et solution de problèmes

Question 4: « Comment les élèves ont-ils administré la prise de décision face à des circonstances complexes ou incertaines au cours du projet? »

• (Possible suivi) « Avez-vous remarqué une amélioration de leur aptitude à effectuer des choix rapidement ou en équipe? »

Question 5: « Est-ce que les élèves ont démontré une aptitude à résoudre des problèmes complexes ou imprévus? »

• (Suivi envisageable) « Pouvez-vous expliquer une situation dans laquelle un collectif a déniché une solution novatrice ou pris une décision dangereuse? »

3. Attitude et comportement pendant le projet

Question 6: « Avez-vous remarqué des transformations dans le comportement global des élèves au cours du projet, en particulier en ce qui concerne leur motivation et leur implication? »

• (Possible suivi) « Quels élèves ont-ils démontré davantage de leadership ou d'initiative que les autres? »

Question 7: « Comment les élèves ont-ils réagi face aux échecs ou aux obstacles rencontrés au cours du projet ? »

• (Possible suivi) « Y a-t-il eu des cas de résilience ou d'adaptabilité ? »

Question 8: « Les élèves ont-ils manifesté une autonomie accrue au fil du projet ? »

• (Possible suivi) « Ont-ils assumé plus de responsabilités pour gérer leurs tâches ou pour diriger le projet ? »

4. Effet général du projet sur les élèves

Question 9*:* Comment estimez-vous que cette expérience entrepreneuriale a eu un effet global sur les élèves? « Comment cela a-t-il favorisé leur épanouissement personnel et scolaire? »

• (Possible suivi) « Avez-vous remarqué des modifications dans leur façon d'aborder d'autres disciplines ou projets scolaires? »

Question 10**:** « Selon votre opinion, quels éléments de ce projet ont le plus influencé les élèves? »

• (Suivi envisageable) « Y a-t-il des aptitudes ou des comportements qui ont notablement progressé suite à ce projet?

5. Conseils pour le futur

Question 11: « Quels ajustements recommanderiez-vous pour un projet entrepreneurial scolaire à venir? » « Y a-t-il des aspects que vous souhaitez inclure ou ajuster?»

• (Suivi envisageable) « Avez-vous des ressources additionnelles ou des supports pédagogiques qui, à votre avis, pourraient être plus utiles aux élèves dans ce genre de projet?»

Question 12: « Estimez-vous qu'il serait judicieux d'étendre des projets similaires aux autres classes ou écoles? »

• (Suivi envisageable) « Quels avantages additionnels cela pourrait-il offrir aux élèves?»

<u>Évaluation des résultats</u>

Ce questionnaire a permis d'évaluer les avancées des élèves en matière de compétences transversales essentielles comme ***la gestion du temps, la communication, la coopération***

et la prise de décisions. Les interrogations quantitatives (de 1 à 5) ont facilité une étude statistique des progrès, tandis que les questions qualitatives (réponses ouvertes) ont permis d'obtenir des informations plus précises sur les expériences vécues par les élèves et leur perception de leur progression personnelle au cours du projet entrepreneurial.

Résultats Statistiques

1. ***Évolution des aptitudes en matière de gestion du temps***

✓ Avant le projet: **40%** des élèves estimaient pouvoir gérer leur temps de manière efficace.

✓ Après le projet: **85%** des élèves ont amélioré leur gestion du temps, en particulier en ce qui concerne la structuration des tâches et le respect des échéances.

✓ **Interprétation**: La nécessité de respecter les délais dans un contexte entrepreneurial a renforcé les compétences en gestion du temps des élèves.

2. ***Amélioration de la collaboration et de la communication***

✓ **90%** des élèves ont indiqué avoir amélioré leurs compétences en collaboration et communication.

✓ Les élèves ont appris à partager leurs idées de manière plus claire et à collaborer de façon plus efficace avec leurs pairs, y compris avec ceux ayant des idées ou perspectives différentes.

✓ Le projet a favorisé le développement du leadership et des compétences en négociation, essentielles pour une coopération réussie.

3. ***Prise de décision et résolution de problèmes***

✓ **75%** des élèves ont exprimé une amélioration de leur capacité à prendre des décisions dans des situations complexes. Ils ont gagné en confiance pour résoudre des problèmes stratégiques et prendre des décisions sous pression.

Les variations notables dans les réactions des élèves avant et suite au projet peuvent témoigner de la façon dont l'expérience a influencé leur acquisition de compétences concrètes et applicables, soulignant par là même l'importance de l'entrepreneuriat en tant qu'instrument d'enseignement.

Cette recherche corrobore les théories antérieures concernant les avantages de l'entrepreneuriat dans le domaine de l'éducation. Outre l'enseignement de compétences techniques en matière de gestion d'entreprise, ces projets ont favorisé le renforcement des compétences transversales cruciales pour les élèves. Tout au long de leur parcours scolaire et professionnel, les élèves continueront d'acquérir des compétences comme ***la gestion du temps, la communication et la prise de décisions***.

Conclusions

L'incorporation de projets d'entrepreneuriat dans les cursus scolaires est une méthode pédagogique efficace pour l'amélioration des aptitudes globales des élèves.

La mise en place d'un programme de création d'entreprise peut exiger des dépenses considérables, aussi bien financières que temporelles et d'efforts. Les institutions doivent être disposées à dépenser des ressources pour des installations, des matériels d'enseignement et une formation appropriée pour les professeurs. Pour que cette méthode soit réellement efficace, il est primordial que les professeurs soient solidement formés en entrepreneuriat et en mesure d'orienter les élèves tout au long de leur trajet. [5, p. 420]

Malgré ses exigences, cette méthode d'enseignement génère des bénéfices significatifs pour le développement personnel, scolaire et professionnel des élèves. En incorporant l'entrepreneuriat au programme scolaire, nous préparons des générations disposées à surmonter les obstacles du XXIe siècle.

Références

1. BECHARD, J. P., & GREGOIRE, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisiting the Debate. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 12*(1), 96-110. https://doi.org/10.1108/14626000510580022
2. GIBB, A. A. (2002). The Entrepreneurial University: A Strategy for the New Higher Education. *International Journal of Management Education, 3*(1), 2-15. https://doi.org/10.1016/S1472-8117(14)70017-5
3. HANNON, P. D. (2005). Philosophies of Enterprise Education and Education for Enterprise: A Critical Analysis. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 11*(2), 110-126. https://doi.org/10.1108/13552550510594676
4. JONES, C., et al. (2013). *The Impact of Entrepreneurial Education on Students' Skill Development and Career Intentions.* Journal of Business Venturing, 28(5), 521-540.
5. JONES, C., & English, J. (2004). A Contemporary Approach to Entrepreneurship Education. *Education + Training, 46*(8/9), 416-423. https://doi.org/10.1108/00400910410569530
6. MWASALWIBA, E. S. (2012). Entrepreneurship Education: A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education + Training, 54*(8/9), 687-705. https://doi.org/10.1108/00400911211280944
7. SOLOMON, G. T. (2007). Pedagogical Practices and Entrepreneurship Education: Insights from the Business World. *Journal of Education for Business, 82*(4), 206-213. https://doi.org/10.3200/JOEB.82.4.206-213

DIE KRITERIEN DER LESETEXTAUSWAHL

CRITERIA FOR SELECTING READING TEXTS

CRITERIILE DE SELECȚIE A TEXTELOR DE LECTURĂ

Iuliana TIOSA, dr., în științe pedagogice, conf. univ.
UPS „Ion Creangă" din Chișinău.

Iuliana TIOSA, PhD, associate professor,
„Ion Creangă" State Pedagogical University from Chișinău.
ORCID: 0000-0002-4817-8305
tiosa.iuliana@upsc.md

CZU: 801.82:811.112.2
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p125-129

Rezumat

Acest articol descrie criteriile conform cărora sunt selectate textele de citire în manualele moderne de învățare a limbii germane. Articolul aduce în vizor două clasificări relevante din literatura de specialitate: prima clasificare este cea propusă de Buagrande și Dressler, cea dea doua clasificare aparține lui Heyd. Articolul, deasemenea, încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: Care criterii de selectare sunt eficiente?, De ce aceste criterii pot ajuta la predarea și asimilarea textelor de citire?, Care sunt beneficiile?

***Cuvinte-cheie**:* criterii de selectare a textelor de citire.

Abstract

This article discusses the criteria used to select reading texts in modern books of German language learning. It highlights two relevant classifications from the specialized literature: the first classification is proposed by Buagrande and Dressler, while the second classification belongs to Heyd. The article also attempts to answer the following questions: What selection criteria are effective? How can these criteria help in teaching and assimilating reading texts? What are the benefits?

Keywords: criteria for selecting reading texts.

In diesem Artikel geht es um Kriterien, nach denen die Lesetexte in einem fremdsprachlichen Lehrwerk ausgewählt werden. Der Ausgangspunkt waren die Lehrwerke *Menschen* [1,2] für Deutsch als Fremdsprache. Zuerst muss erwähnt werden, dass die Entstehung eines Lehrwerks auf Erkenntnissen aus der Linguistik (neulich Pragmalinguistik) und insbesondere aus Germanistik basiert. Die Hör- und Lesetexte in diesen Lehrwerken werden sorgfältig ausgewählt, oder extra dafür erstellt. Dabei war es wichtig, das Ziel der Textarbeit, das Alter der Schüler, ihr Sprachniveau und auch die Art des Textes zu berücksichtigen. All diese Kriterien sind eng miteinander verbunden.

In der wissenschaftlichen Literatur gibt es mehrere Klassifizierungen dieser Kriterien, aber ich möchte im Weiteren auf Kriterien von de Buagrande und Dressler zurückgreifen [6, S. 8] und diese Kriterien anhand eigener Beispiele und Erklärungen bekräftigen:

1) Kohärenz und Zusammenhang: Dabei sei ein Lesetext in der Regel logisch aufgebaut und die Abfolge von Informationen oder Ereignissen sei kohärent.

Kohärenz bezieht sich in diesem Sinne zuerst auf allgemeine Textebene, dann auf Absatzebene, anschließend auf Satzebene und zuletzt auf Wortebene. Für die Deutschlernenden ist der sinnbildende Zusammenhang der Wörter im Text besonders wichtig, weil wir meistens diese Texte demnächst analysieren, bearbeiten oder übersetzen. Und die Lernenden sollten nämlich ganz klar verstehen und in der Lage sein, die wichtigsten W-Fragen wie wer?, was?, wann?, wo?, warum?, wozu? zu beantworten. Um das besser zu gelingen, wird zuerst mit Subjekt, Personalpronomen und Ersatzmöglichkeiten des Subjekts gründlich gearbeitet und demnächst werden die temporalen Konnektoren eingeführt.

2) Verständlichkeit: Ein Lesetext sollte für die Zielgruppe verständlich sein und angemessene sprachliche Strukturen und Vokabular verwenden.

Die Texte in Lehrwerken A1, A2, B1 und B2 sollten verständlich für jeweilige Lerngruppe sein, das heißt dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen entsprechen. In diesem Sinne werden die Texte in diesen modernen Lehrwerken didaktisiert, vereinfacht und dem Niveau angepasst. Es gibt zwar neue unbekannte Strukturen in diesen Lesetexten, aber die stören gar nicht beim Leseverstehen. Umgekehrt: das sollte die Lernenden in die Lage versetzen, sich mehr anzustrengen, nach anderen Erschließungstechniken zu greifen und sie anzuwenden.

3) Strukturierung: Ein Lesetext kann in Abschnitte, Kapitel oder Paragraphen unterteilt sein, um die Organisation und Lesbarkeit zu verbessern.

Wenn wir die Dinge klar, nach einem Plan gestalten, klappt alles viel besser und ohne Zeitaufwand. Bei Lesetexten ist das umso wichtiger, weil die Lernenden selektive und dann detaillierte Aufgaben zum gelesenen Text zu erledigen haben. Da die Abschnitte, Kapitel und Paragraphen inhaltlich unterteilt und organisiert sind, können sich die Lernenden besser beim Lösen dieser Aufgaben orientieren und gute Ergebnisse erzielen.

4) Sprachliche Stilistik: Ein Lesetext kann verschiedene sprachliche Stilmittel wie Metaphern, Ironie oder rhetorische Fragen verwenden, um die Aufmerksamkeit des Lesers zu gewinnen oder bestimmte Effekte zu erzielen.

Die sprachlichen Stilmittel spielen eine wirklich wichtige Rolle: je geprägter sie sind, desto spannender wird die Lektüre für den Leser sein. Beim Lesen lösen diese sprachlichen Stilmittel verschiedene Emotionen, Gedanken, Vergleiche, Auseinandersetzungen aus und dadurch wird die Lektüre lebendiger und leidenschaftlicher. Besonders in unseren Zeiten sollten wir den Texten mit Stilmitteln eine große Aufmerksam schenken, da wir heutzutage viel Wert auf Förderung der Kreativität, Vorstellungskraft, Denkweise legen. Durch solche Texte bin ich mir sicher, dass das Gewünschte schneller erreicht werden könnte.

5) Informativität bestimmt, inwieweit ein Text dem Leser oder Zuhörer neue Informationen liefert. Ein Text ohne neue oder interessante Informationen hat für den Rezipienten keinen Nutzen.

Ohne neuen Inhalt – kein Interesse! Und das stimmt natürlich, weil der Text die Aufmerksamkeit des Lesers durch interessante Informationen, aktuelle und relevante Themen aufrechterhalten kann. Die neue Information bedeutet in erster Linie neues Wissen, oder Erweiterung des schon vorhandenen Wissens und das brauchen wir für unsere schrittige Entwicklung. Die Bearbeitung neuer Texte mit neuen Informationen kann schon

anstrengend sein, aber auch bessere Resultate liefern, da der Leser sich intensiver damit auseinandersetzt, da der Leser die neue Information mit alter Information anknüpfen kann und dadurch seine kognitiven Fähigkeiten erweitern kann.

6) Situationalität bezieht sich auf die Gesamtheit der Faktoren, wie Zeit, Ort, Umstände, Vorwissen, Erfahrung und soziale Gruppe, die einen Text in einer bestimmten Kommunikationssituation relevant machen. Ein Text sollte an die spezifischen Bedingungen und Anforderungen der jeweiligen Situation angepasst sein.

Texte mit archaischen Inhalten, aber auch Stilmitteln und Redemitteln sind einerseits nicht mehr interessant und relevant für alle Leser. Andererseits sind diese Texte schwer im Klassenraum zu bearbeiten, da sie den modernen Anforderungen nicht entsprechen. Die Lernenden werden schnell die Motivation und Konzentration verlieren. Die sprachliche Äußerung des Textes sollte in vollem Maße mit Zeit, Ort, Umständen, Vorwissen, Erfahrung, sozialem Hintergund übereinstimmen.

Nach Heyd [5, S. 73] sollte ein Lesetext darauf abzielen, den Hörer oder Leser anzusprechen und ihm etwas Neues, Interessantes und Wissenswertes zu vermitteln. Besonders bei fremdsprachigen Lesetexten sei es wichtig, dass sie den Reiz des Unbekannten und der Andersartigkeit in sich tragen. Die Auseinandersetzung mit dieser Fremdheit erzeuge eine fruchtbare Spannung, die die Motivation zum Lernen und Kennenlernen der fremden Sprache und Kultur fördert und den Spracherwerbsprozess vorantreibt. Der Wissenschaftler schlägt noch weitere wichtige Kriterien für die Lesetextauswahl vor:

1) Lernziele: Die Texte sollten geeignete Inhalte und Schwierigkeitsgrade haben, um die Lernziele zu unterstützen, sei das Wortschatzaufbau, Grammatik, Leseverständnis, kulturelle Sensibilisierung oder anderes.

2) Sprachniveau: Die Lesetexte sollten dem Sprachniveau der Lernenden entsprechen. Sie sollten weder zu einfach noch zu schwer sein. Sie sollten im Allgemeinen eine angemessene Herausforderung bieten, um das Sprachverständnis und die Lesefähigkeiten der Lernenden zu fördern und zu erweitern.

3) Interessen und Bedürfnisse der Lernenden: Die Lesetexte sollten solche Inhalte abdecken, die die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden ansprechen. Nur im Falle wenn die Leser interessiert am Text sind, dann lernen sie beim Lesen motiviert und engagiert.

4) Authentizität: Die authentischen Lesetexte spiegeln authentisches Material aus der realen Welt wider, wie Zeitungsartikel, Kurzgeschichten oder literarische Auszüge. Sie helfen den Lernenden bei der Auseinandersetzung der tatsächlichen Verwendung der Sprache und bei der Entwicklung ihrer kommunikativen Fähigkeiten.

5) Vielfalt: Es ist wichtig, eine Vielfalt an Textarten und Genres einzuführen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, verschiedene sprachliche und kulturelle Aspekte kennenzulernen. Dies kann Romane, Gedichte, Lieder, Dialoge, Sachtexte oder auch multimediale Texte umfassen.

6) Zugänglichkeit: Die Texte zum Lesen sollen zugänglich sein. Das heißt, dass sie klare Strukturen, verständliche Sprache und ausreichende Kontextinformationen enthalten sollten, um das Leseverständnis zu erleichtern.

7) Aktualität: Es ist ein großer Vorteil, solche Lesetexte auszuwählen, die aktuelle Themen, Ereignisse oder Trends behandeln, um den Lernenden einen Bezug zur realen Welt und zur aktuellen Kultur zu ermöglichen.

8) Diversität: Die Lesetexte werden aus verschiedenen Perspektiven ausgewählt, wie z. B. aus kulturellen Hintergründen oder Lebenserfahrungen. Dadurch wird die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert und ein breites Verständnis der deutschen Sprache und Kultur entwickelt.

Die Lesetexte sollten den **Lernzielen** entsprechen und geeignete Inhalte, sowie Schwierigkeitsgrade haben. Wenn das Lernziel in der Erweiterung des Wortschatzes besteht, dann sollte dieser ausgewählte Text eine bestimmte Anzahl von Wörtern und Wendungen enthalten, die für die Zielsprache Deutsch von großer Relevanz sind. Zum Wortschatz gehören auch Fachterminologie, Synonyme, idiomatische Ausdrücke, sprachliche Redemittel. Nur ein authentischer Text mit all diesen Elementen kann den Wortschatz tatsächlich erweitern. Die Leser werden neue Ausdrücke lernen und sie später nach mehreren Aufgaben und Arbeitsweisen in verschiedenen neuen Kontexten anwenden.

Das **Sprachniveau** ist auch total wichtig: Er sollte die Leser weder überfordern noch unterfordern. Zu komplizierte Texte werden die Motivation und das Verstehen bei der Textarbeit beeinträchtigen. Westhoff behauptet, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu neigen, das Niveau der Lernenden fast systematisch zu überschätzen [7, S. 84].

Für Anfänger sind die Lesetexte einfach und leicht, weil sie meistens aus kurzen Sätzen bestehen. Grammatik und Wortschatz sind auch dementsprechend nicht anspruchsvoll. Die Texte haben in der Regel auch visuelle Unterstützung wie z. B. Bilder, Zeichnungen, Skizzen, Grafiken, alltägliche Fotos. Für Fortgeschrittene sind die Lesetexte komplizierter. Sie enthalten komplexere grammatische Strukturen, sowie einen reichen erweiterten Wortschatz mit Redemitteln und spezifischen Ausdrücken. Die Textarten ändern sich auch: Für Anfänger passen kleine Anzeigen, informative unkomplizierte Texte, Informationstafeln, Schilder, einfach geschriebene Geschichten. Während für Fortgeschrittene andere Textarten infragekommen: Zeitungsartikel, Passagen aus der Literatur, Interviews, Werbesprüche u.s.w.

Das **Alter** spielt in dem ausgewählten Thema auch eine wichtige Rolle. Dieser Faktor soll bei der Textauswahl berücksichtigt werden, weil das Alter Einfluss auf Sprachniveau, Interessen, kognitive Entwicklung hat. Daher sollten z. B. solche Themen ausgewählt werden, die das Interesse der Lernenden wecken können und solche, die das Leseverständnis fördern können. Hauptsache dabei ist, dass sich die Leser mit authentischem Material auseindersetzen sollten. Das Alter der Lernenden hat auch Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der Texte. Die Lesetexte sollten bei den jungen Lesern z. B. Vorstellungskraft, Kreativität fördern und den erwachsenen Lesern sollten sie die Möglichkeit geben, ihre literarischen und informativen Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Als Folge ist es wichtig für die Lehrkräfte, ein gutes Verständnis der kommunikativen Fähigkeiten, Interessen und kognitiver Entwicklung der Leser zu haben.

Das Prinzip der **Authentizität** ist von großer Bedeutung. Bischof meint, dass authentische Texte von Muttersprachlern für Muttersprachler verfasst wurden und in der realen Welt verwendet werden. Sie möchten über die Zielsprachenkultur vermitteln, und zwar nicht nur faktisches Wissen, sondern ein Wissen, das Einblick in gesellschaftliche, politische, geschichtliche und geographische Zusammenhänge gebe und das den Lernenden befähige, Verhaltens- und Denkweisen und soziale Beziehungen zwischen den Menschen der Zielsprachenkultur besser zu verstehen und entsprechend einzuordnen [1, S. 24].

Authentisch bezieht sich in erster Linie auf moderne authentische Sprache aus dem Zielland, aber auch auf Inhalte, die reale Lebenssituationen darstellen. Nur durch reale Alltagssituationen werden die Lernenden die aktuelle Sprache aneignen und dabei ihre kommunikativen Fähigkeiten entwickeln. Die authentischen Texte ermöglichen den Lesern einen Einblick in die natürliche Sprachverwendung. Durch die Auseinandersetzung mit Ausdrücken, Redemitteln, aber auch mit kulturellen Besonderheiten erweitern die Lernenden ein tiefes Verständnis für die Zielsprache und deren kulturelle Aspekte. Ausserdem können authentische Texte eine große Anzahgl von Themen und Genres anbieten, die Interesse und Motivation bei Lernenden wecken können. Die Lernenden werden verschiedene Textsorten besser verstehen und sie können sich dann an unterschiedlichen Kommunikationssituationen besser anpassen. Man muss bei der Auswahl von authentischen Texten jedoch das Sprachniveau berücksichtigen. Diese Texte solltem dem Niveau und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Wir erreichen das durch eine angemessene Länge des Textes, durch den passenden lexikalischen Schwierigkeitsgrad und durch entsprechende grammatische Komplexität. Eine andere Lösung wäre, diese authentischen Texte zu modifizieren oder zu vereinfachen.

Hantschel sagt, dass das Ziel des Unterrichts das Verstehen authentischer Texte sein sollte, denn nur so können Lernende auf das Leben in der fremden Sprachumgebung vorbereitet werden [4, S. 51]. Und ich stimme dem Wissenschaftler zu, weil die Arbeit mit authentischen Texten eine realitätsnahe und ansprechende Lernerfahrung ist. Das Lesen authentischer Texte hat zwei wichtige Vorteile: einerseits verbessern die Lernenden die allgemeinen Lesefähigkeiten, andererseits können sie in die Kultur und ins Leben anderer Nationen einblicken.

Die oben genannten Kriterien sollen hauptsächlich zum besseren Leseverstehen des Textes führen, das heißt: die Leser verstehen wesentliche Elemente wie Haupt- und Nebenfiguren, Raum und Zeit; sie kennen Fachbegriffe, sprachliche Mittel und Metaphern; sie entwickeln eigene Erklärungen; sie untersuchen, vergleichen und kommentieren; sie bewerten Handlungen und Motive; sie erkennen Intentionen, Information und Wertung und sie können Schlussfolgerungen ziehen.

Bibliographie

1. BISCHOF, M. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Heenemann, 1999. 183 S. ISBN 4-468-49677-X.
2. EVANS, S., PUDE, A., SPECHT, F.. *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber Verlag, 2016. 192 S. ISBN 978-3-19-101901-3.
3. GLAS-PETERS, S., PUDE, A., REIMANN, M. *Menschen A1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag, 2016. 214 S. ISBN 978-3-19-111901-0.
4. HANTSCHEL, H. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2013. 184 S. ISBN-10: 3126753094.
5. HEYD, G. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. 291 S. ISBN-10: 3425043730.
6. SCHULT, S. *Die Textualitätskriterien von Beaugrande/Dressler als Textindikator?* München: GRIN, 2008. 30 S. ISBN-10: 3638916200.
7. WESTHOFF, G. *Didaktik des Leseverstehens: Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen.* München: Hueber, 1987. 198 S. ISBN-10: 3190014531.

THE IMPORTANCE AND FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH IN SCHOOL

IMPORTANȚA ȘI CARACTERISTICILE DEZVOLTĂRII ALFABETIZĂRII DIGITALE ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE ÎN ȘCOALĂ

Tatiana YAVUZ, PHD, lecturer
"Ion Creanga" State Pedagogical University of Chișinău
Tatiana YAVUZ, dr., lector
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău
ORCID: 0000-0002-4289-1070
yavuz.tania@upsc.md

CZU: 37.016:811.111+004
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p130-134

Abstract

This article explores the integration of digital literacy and information technology in the teaching of English in school. It discusses the importance of digital literacy in today's world and the potential of technology to enhance teaching and learning. It also explores various digital tools and their applications in the English classroom, including word processors, websites, webquests, email, chat applications, podcasts, online resources, interactive whiteboards, multimedia, and digital games. While emphasizing the benefits of technology in education, we also recognize the importance of balancing technology with traditional teaching methods, providing teacher training, and supervising student use of technology to foster a positive learning environment.

Keywords: digital literacy, learning environment, digital tools, multimedia, communication technologies.

Rezumat

Articolul de față explorează integrarea alfabetizării digitale și a tehnologiei informației în predarea limbii engleze la nivel secundar. Acesta discută importanța alfabetizării digitale în lumea de astăzi și potențialul tehnologiei de a îmbunătăți predarea și învățarea. De asemenea, materialul explorează diverse instrumente digitale și aplicațiile lor în sala de clasă de limba engleză, inclusiv procesoare de text, site-uri web, webquest-uri, e-mail, aplicații de chat, podcast-uri, resurse online, table interactive, multimedia și jocuri digitale. În timp ce subliniază beneficiile tehnologiei în educație, recunoaștem, de asemenea, importanța echilibrării tehnologiei cu metodele tradiționale de predare, asigurarea formării profesorilor și supravegherea utilizării tehnologiei de către elevi pentru a cultiva un mediu de învățare pozitiv.

Cuvinte-cheie: alfabetizare digitală, mediu de învățare, instrumente digitale, multimedia, tehnologii de comunicare.

The concept of digital literacy has become increasingly crucial in the 21st century. As technology permeates nearly every facet of life, the ability to navigate, evaluate, and utilize digital tools and information effectively is no longer a luxury but a necessity. This necessity is underscored by Marc Prensky's observation over two decades ago: „Today's students think

and process information fundamentally differently from their predecessors. They are digital natives – all 'native speakers' of the digital language of computers, video games, and the Internet" [3, p. 1].

Prensky's notion of „digital natives" highlighted a generation whose immersion in technology shaped their cognitive processes and their approach to learning. This distinction implies that traditional methods of information delivery and engagement may not fully resonate with learners who possess an innate familiarity with digital environments. Consequently, educators and institutions are faced with the challenge of adapting to these evolving modes of thinking and developing pedagogical strategies that foster robust digital literacy skills.

Digital literacy is one of the most sought-after and necessary skills in the modern world. Competent and timely use of information technology will improve the quality of classes. While some teachers are wary and mistrustful of technology, others, on the contrary, actively include computer activities in their classes. Information and communication technologies provide an inexhaustible source of information and opportunities. Digital literacy involves the use of various digital tools. Typically, when we think of digital tools, we think of "software, programs, applications, platforms, and (online or offline) resources that can be used with computers, mobile devices or other digital devices" [5, p. 13]. Now let's look at what digital tools can do use in English lessons in high school. For example, teachers without experience in information technology can first use word processors, which in turn make it possible to format text information with pictures.

More experienced educators can use websites, and especially didactic websites, where other educators distribute well-organized, trustworthy, and carefully constructed information. A webquest can be a type, structure, formal of a lesson, class. This means that most information comes from the Internet. "A WebQuest is distinguished from other Internet-based research by four characteristics. First, it happens in a classroom context. Next, it accentuates logical thinking (analysis, creativity, or criticism) rather than just the process of acquiring information and memorize it. Thirdly, the teacher designates the sources, stressing information use rather than information gathering. Finally, though solo WebQuests are not unknown, most WebQuests are group work with the task frequently being split into roles" [1]. Through email applications and other chat software, teachers can keep in touch with students outside of class. If it is necessary, it can answer urgent questions, remind you about homework and tests, keep track of progress, goals and much more.

Another layer of useful information is podcasts and interviews. Both genres are available in both audio and video formats on the Internet. For an English teacher, it is sometimes a real challenge to find recordings with the pronunciation of native speakers or with certain accents. Firstly, the above-mentioned formats of video and audio recordings contribute to the ability to hear, the ability to recognize English speech by ear, and also improve the pronunciation of students. Secondly, as a rule, very topical, catchy topics are raised in such dialogues, which will definitely not leave students indifferent. "In language teaching, podcasts can be used in two ways: 1) students listen to podcasts made by others or 2) they produce their own podcast. Podcasts are available on the Internet, so they can be used in class via the computer" [7, p. 106]. After watching or listening to such materials, children are much more likely to join the conversation, wanting to express their opinion on the topic under discussion. In addition to all of the above, Internet resources include dictionaries, online translators, encyclopedias, thesauruses and textbooks. All of this is widely available and can make life easier for both

teachers and students. And the last thing I would like to mention in this section is the interactive whiteboard. Unfortunately, it is not particularly well known in our country.

Nevertheless, this large interactive screen is popular in many countries. The device referenced, commonly termed an interactive whiteboard (IWB), and alternatively referred to as an interactive board or smart board, constitutes a large-scale interactive display that assumes the form factor of a traditional whiteboard. Functionally, it can operate either as an independent touchscreen computer, enabling the execution of tasks and operations autonomously, or as a peripheral apparatus capable of connection, serving as a touchpad interface to control computer operations via a projector. These interactive whiteboards find application across diverse environments, including educational settings at all levels, corporate boardrooms and collaborative workspaces, training facilities for professional sports coaching, and broadcasting studios, among others. Within the context of English language instruction in secondary schools, the utilization of interactive whiteboards is associated with several key advantages, notably the enhancement of students' attentional focus, the improvement of memory retention, and the optimization of teachers' lesson preparation time. The use of Internet technologies makes it possible to test students. For example, "The listening capacity can be tested through computer-assisted packages like listening to a dialogue/passage and answering the questions or listening to lectures and then answering short questions or true or false statements. It will enhance their talents for taking international tests because many competitive exams follow such a pattern to test the grasping ability of the students" [6, p.36]. In English lessons, teachers can resort to using multimedia. "Multimedia can be used in different ways by teachers of English Language in Large classes" [6, p.36]. It is thanks to this data format that those present in the classroom can literally be transported to another reality. Considering that modern children are delighted with video games, films, cartoons and TV series, high school students are no exception. They will definitely like such innovations, and the teacher will only benefit. The use of such technologies can improve the connection between teacher and students, bringing them together through new experiences. It could be "literature books especially Shakespearian plays that have videodiscs..." or something else [6, p.37]. Everything depends solely on the teacher's attitude to modern information and communication technologies, his knowledge and skills in this area. Using a format that is familiar and interesting to children, the teacher seems to say between the lines, subconsciously: "Guys, I'm not from another planet. I'm just like you and we have many common interests". Another point is that many children who are in secondary school have little interest in learning English. During this period of their formation, they do not yet fully understand the role and value of education and learning English, in particular. Get rid of this, it is important to motivate them, and with the help of computers, the Internet, and modern technology in general, this is much easier to do. For example, "the availability of images, animation, audio and video clips they help much more in presenting and practicing new language" [6, p.35]. As has long been known, we receive most of the information, namely about 90%, through the eyes, so we should not neglect this. Information and Communication Technologies can help us with this more than anything else. It is worth paying attention to the fact that thanks to the use of information and communication technologies in English lessons in second school, the teacher, through personal experience and example, demonstrates to the student critical thinking in the process of selecting the necessary information. In the long term, this can protect students from their own mistakes.

Games are another huge layer that becomes accessible thanks to information and communication technologies. Games in general are an integral part of any person's life. It is difficult to find a person who would be an absolute opponent of all games. The game itself as a phenomenon is a type of activity in which the participants develop in a relaxed and safe environment. With the help of modern technologies, it has become possible to use not only traditional games, but also digital ones in lessons. "Until recently, digital games were associated with many stereotypes and alleged to have negative effects on gamers' physical and mental health. However, later studies have shown that while digital games, played beyond a reasonable length of time, may have negative effects like any other excess, if good gaming habits are followed (eg. appropriate time, environment, moderation of online games, etc.) they can be considered a safe and fulfilling activity" [2, p. 6]. There are obvious benefits to using digital games. They have a positive effect on the development of cognitive skills. In addition, digital games improve motor skills, mastery of information and communication technologies, and spatial orientation. "They can be used to teach facts (e.g. knowledge, recall, rote learning or memorization), principles (e.g. cause and effect relationship) and complex problem solv- ing, to increase creativity or to provide practical examples of concepts and rules that would be difficult to illustrate in the real world" [2, p. 7].

The efficacy of integrating information and communication technologies is substantiated by numerous instances of activities that enhance the secondary school educational experience. Fundamentally, digital technologies encompass a broad spectrum of technological tools associated with computer usage. As we know, digital technologies refer to devices such as personal computers and tablets, tools such as cameras, calculators and digital toys, systems such as software and apps, augmented and virtual reality, and less tangible forms of technology such as the Internet. It is important to acknowledge from the outset that any subject or issue invariably attracts both proponents and opponents. The utilization of information technology within educational institutions, particularly schools, is a topic that evokes considerable debate and disagreement. Some people are confident in the profound benefits of introducing modern technologies into the education system, while others doubt it, citing a lot of arguments against it. Let's figure out what the other side of the coin is. The fact is that it is almost impossible to find anything that is purely beneficial. Even the healthiest and most vitamin-rich foods can be harmful if overused. Virtue is a wonderful quality, but if you do not act in accordance with a sober and sound mind, it can become reckless waste. Rest is necessary, but a constant state of rest will develop into laziness. Just like hard work is wonderful, but in large quantities it can become workaholic. Thus, it becomes obvious that it is important not to lose common sense in any matter and stick to the golden mean. The issue of using information and communication technologies in secondary schools is no exception. So, firstly, it is necessary to balance the time of using technology and standard, traditional teaching methods. It is known that the screens of modern gadgets have a rather negative effect on vision. Based on this, children should be offered different activities during lessons that are not exclusively related to technology. In addition, sometimes technology and the Internet can fail, thereby letting us down, so we should not depend entirely on it.

Secondly, information technologies should not replace live communication in its original form. This way we will maintain a positive and welcoming atmosphere in the classroom. Also, the use of hand writing skills must be supported. Judging by current trends, it seems that handwriting will soon disappear. However, some scientists argue that writing

develops children's cognitive abilities, develops motor skills, and improves hand motor skills. In addition, the ability to write by hand activates the processes of visual identification, recognition and assimilation of material. Thirdly, it should be remembered that even despite the spread of technology, not all teachers and students are knowledgeable in this area. As a rule, it is the lack of qualified knowledge that is the challenge [4, p. 111]. Based on this, it is advisable for teachers to undergo training in order to fully master the information and subsequently share it with students. Fourthly, the use of modern information and communication technologies should not be left to chance and should be given complete freedom to students. It is necessary to adequately control the resources, information, games and other things that students have access to in class. Sources must be reliable with verified data. In addition, it is worth paying attention to the moral and ethical component of the content.

Teachers should also monitor the process so that the activities really correspond to the age category of the students. It is necessary to allocate adequate time for activities related to information and communication technologies. Fifthly, we should not forget that, along with the mass of opportunities and various utilities that computers, phones and other gadgets using information and communication technologies give us, all of them are not able to replace universal communication, the exchange of moral values. But without them, humanity will become obsolete. The exclusive right and advantage of a person - a teacher and not only that - is to form a system of values among students. We are talking about generally accepted and well-known moral ethical principles.

Ultimately, while digital technologies can serve as powerful instruments to support and enrich English language teaching, it is imperative to remember that they are tools. The effectiveness of these tools hinges on the skill and judgment of educators, as well as the cultivation of essential human values in students. The goal of education should be to foster digitally literate individuals who are not only proficient in using technology but also possess strong moral character and interpersonal skills, prepared to contribute meaningfully to society.

Bibliography:

1. DODGE B., Some Thoughts About WebQuests: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html [accessed 20.03.2025]
2. PATRICK, F. Digital Games in School: Handbook for Teachers. European Schoolnet, 2009. 42 p.
3. PRENSKY, M. Digital Game-Based Learning, Paragon House, New York, 2001
4. PRASAD POUDEL, A. Information and Communication Technology in English Language Teaching: Some Opportunities and Challenges. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 2022; Vol. 14, Issue 4: [pp. 103-116].
5. MOORHOUSE, B. L., YAN, L. Use of Digital Tools by English Language Schoolteachers. *Education Sciences*, 2023, 13, 226: [pp. 1-15].
6. SHALINI JAYANTHI, N., VIJAY KUMAR, R**.** Use of ICT in *English Language Teaching and Learning. Journal of English Language Literature*, 2016; Vol. 3, Issue 2: [pp.34-38].
7. SHEVCHUK, A. The Peculiarities of Teaching Foreign Languages by means of Information and Communication Technologies. *Educational Challenges*, Vol. 26, Issue 1 [pp. 102-111]. ISSN: 2709-7986
8. SQUIRE, K., Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age, Teachers College Press New York, 2011

LANGUAGE VARIATION BETWEEN WOMEN AND MEN IN ENGLISH AND ROMANIAN

VARIAȚIA LINGVISTICĂ ÎNTRE FEMEI ȘI BĂRBAȚI ÎN ENGLEZĂ ȘI ROMÂNĂ

Lilia PORUBIN, PhD, lecturer,
Moldova Technical University
ORCID: 0000-0003-3601-9013
lilyporubin@lm.utm.md

CZU: 811.111'27+811.135.1'27
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p135-141

Abstract

This article explores gender-based language variation in English and Romanian through an analysis of two plays: *Death of a Salesman* by Arthur Miller and *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt* by Matei Vișniec. The study investigates linguistic differences between men's and women's speech at the phonological, lexical, and grammatical levels while addressing broader sociolinguistic theories on gendered communication. The study concludes that women's speech tends to be cooperative, marked by empathy and support, whereas men's speech is often competitive, aiming to dominate conversations. Men's interruptions and delayed minimal responses are used to control conversational topics, often leaving women silent. Notably, men's use of repetitions reflects assertiveness in English but uncertainty in Romanian. This investigation highlights how gender-based language variation is influenced by social norms, cultural expectations, and contextual factors. By examining these distinctions, the study contributes to ongoing research in sociolinguistics, shedding light on how gender interacts with linguistic behavior across different languages and cultural contexts.

Keywords: gender-based language variation, sociolinguistics, men's speech vs. women's speech, politeness and interruptions, English and Romanian language, lexical, phonological, and grammatical differences.

Rezumat

Acest articol explorează variația lingvistică bazată pe gen în limbile engleză și română prin analiza a două piese: *Death of a Salesman* de Arthur Miller și *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt* de Matei Vișniec. Studiul investighează diferențele lingvistice dintre vorbirea bărbaților și cea a femeilor la nivel fonologic, lexical și gramatical, abordând în același timp teorii sociolingvistice mai ample referitoare la comunicarea în funcție de gen. Studiul concluzionează că vorbirea femeilor tinde să fie cooperantă, marcată de empatie și susținere, în timp ce vorbirea bărbaților este adesea competitivă, având scopul de a domina conversațiile. Întreruperile bărbaților și răspunsurile minimale întârziate sunt utilizate pentru a controla subiectele conversaționale, lăsând adesea femeile în tăcere. În mod notabil, utilizarea repetițiilor de către bărbați reflectă asertivitate în engleză, dar incertitudine în română. Această investigație evidențiază modul în care variația lingvistică bazată pe gen este influențată de normele sociale, așteptările culturale și factorii contextuali. Prin examinarea acestor distincții, studiul contribuie la cercetările sociolingvistice actuale, oferind o perspectivă asupra interacțiunii dintre gen și comportamentul lingvistic în diferite limbi și contexte culturale.

Cuvinte-cheie: variație lingvistică bazată pe gen, **s**ociolingvistică**, l**imbajul bărbaților vs. limbajul femeilor, Politețe și întreruperi, limba engleză și limba română**,** Diferențe lexicale, fonologice și gramaticale.

The differences between men's and women's language are well-recognized and thoroughly researched. Numerous scholars have explored these variations. For instance, Otto Jespersen cites Charles de Rochefort's observation that men and women use distinct linguistic expressions. De Rochefort states that men have unique terms understood by women but not used by them, and women possess words avoided by men to escape ridicule, creating the impression of two separate languages in their conversations [1, p. 237]. Janet Holmes also highlights that men and women differ in their communication styles, both in spoken and written forms [2, p. 150]. Research conducted in countries such as Britain, the United States, and New Zealand consistently confirms these gender-based patterns of discourse. The scientific investigation of language differences related to gender has been a prominent area of study for over 40 years.

Gender is a central theme in sociolinguistic research and has been extensively studied. Renowned sociolinguist Peter Trudgill identifies a gender pattern in which women are more likely than men to use standard language varieties, often over-reporting their use of such forms. Pamela Fishman highlights the unequal dynamics in interactions, portraying women as "victims" who bear the burden of maintaining conversations, a task she refers to as the "shitwork" of interaction. Adelaide Haas notes a widely held belief that men's speech is generally coarser and more direct, whereas women's language is considered more polite in comparison [3, pp. 616–617].

Robin Lakoff was among the first scholars to integrate theoretical frameworks into the study of language variation, emphasizing gender as a crucial element. While earlier linguists had explored gender-related differences in language, none had done so with the depth and impact of Lakoff. In her seminal work, *Language and Woman's Place* (1975), she investigated how women face linguistic discrimination—both in the language they are encouraged to adopt and in the ways language portrays them. Although both aspects are important, this analysis focuses specifically on the discrimination present in the language women are taught to use [4, pp. 45–46].

Lakoff's conclusions are derived from introspection, a fact she candidly acknowledges. Although her insights as a skilled linguist likely capture general linguistic patterns, it is essential to note that her findings are based on personal reflection rather than empirical evidence. Despite this methodological limitation, Lakoff identified specific characteristics she described as "women's language." These features have since become foundational in the field, inspiring numerous empirical studies that have either validated or contested their prominence in women's speech.

Lakoff identified "hedges" as a defining characteristic of women's language. However, Crawford points out a significant limitation in this claim: many studies on hedging overlook the role of context. She argues that interpretations of gender differences in language are often shaped by societal preconceptions about women, making such findings rarely impartial. According to Crawford, researchers are inevitably influenced by prevailing sociocultural gender norms, which can shape their analysis and conclusions [5, p. 32].

Lakoff's research embodies enduring views about women's speech, which remain prevalent within certain circles. Her primary focus is on how women's language is perceived as distinct from—and less valuable than—that of men. This aligns with the deficit approach in the study of language and gender. Additionally, the gender pattern suggests that women generally use more standard language forms than men of the same age, social class, and in comparable contexts. These standard forms are linked to prestige and societal approval, a concept Peter Trudgill describes as gender-related accent differentiation tied to social class.

Trudgill offers two explanations for why women favor standard language variants more than men. First, working-class speech, often characterized by non-standard local forms, has historically been linked to masculinity. Consequently, women may be inclined to adopt more prestigious, standard forms irrespective of their social class [6, p. 78]. Second, societal expectations frequently demand that women adhere more strictly to social norms, including linguistic standards. Trudgill supports this claim with evidence indicating that women often over-report their use of high-status language forms.

Trudgill emphasizes that language differences are deeply rooted in societal structures, stating: "Gender differences in language, then, arise because [...] language, as a social phenomenon, is closely related to social attitudes. Men and women are socially different in that society lays down different social roles for them and expects different behavior patterns from them" [6, p. 79].

The differences between men's and women's speech are evident and extend across various linguistic dimensions, including morphology, vocabulary, syntax, and preferences for styles and communication methods. In some cultures, these differences are so significant that they appear as diglossia, with two distinct languages being used under specific social rules.

Jespersen contends that men play a leading role in creating "new and fresh expressions," labeling them as the "primary innovators of language." He also suggests that women generally possess a smaller vocabulary compared to men. Jespersen's examination of adverbs highlights that women often diverge from men by frequently employing particular adjectives, such as "pretty" and "nice" [1, p. 247].

The widely held assumption that women speak more than men is consistently refuted by research, which reveals that men generally talk more. For instance, in a study where participants described three pictures, men spoke for an average of 13 minutes per picture, compared to women's 3.17 minutes—more than four times less. Studies on conversational dominance further indicate that men often take control of discussions in mixed-gender interactions.

The idea that women's language is inherently more polite, refined, and "ladylike" has endured for centuries. Jennifer Coates suggests that the concept of vulgarity is a social construct influenced by courtly traditions from the Middle Ages. These traditions, which idealized and elevated women, not only reinforced linguistic taboos but also discouraged women from using coarse language and deterred men from using such language in their presence [7, p. 21].

Politeness can be viewed as the act of meeting the social and emotional needs—or "face wants"—of others. This is often achieved through various linguistic strategies that align with cultural norms and expectations.

Several sociolinguistic studies have shown how factors such as age, social class, and gender influence language use. In some tribal societies, where men and women lead relatively separate lives, significant differences in their speech can be observed at the phonological, lexical, or syntactic levels. This was particularly evident in many Amerindian and Australasian languages. However, in contemporary Western societies, where men and women are less segregated, these linguistic differences tend to be more subtle.

The examination of language differences based on gender has proven to be essential in linguistics, especially for understanding the social forces that drive language evolution. It also carries important educational consequences. Children who speak non-standard English often encounter difficulties in school because their way of speaking differs from the standard English used by teachers and found in educational resources. These children frequently face an unconscious dilemma between adopting standard English, which aligns with mainstream culture and the school setting, or sticking to non-standard forms that show connection to their local culture.

A common belief is that boys are more inclined than girls to reject standard English and the values of the school, partly because the school environment is often seen as reflecting "female" values and dominated by female teachers. However, research shows that girls who are strongly connected to their peer group's vernacular culture are just as likely to reject both standard English and school values. As a result, efforts to teach standard English should take this dynamic into consideration.

Some studies have further explored gender differences by analyzing the roles of men and women in conversations. For instance, it has been suggested that women are more likely to start conversations and encourage men to speak, while men typically dominate the topics being discussed. It is also often stated that men interrupt more frequently than women.

In 1975, Robin Lakoff published her seminal work *Language and Woman's Place*, where she outlined key characteristics of women's language. In a related article, Lakoff put forward several assumptions regarding what distinguishes women's speech. One significant claim is that women's speech is often perceived as "tentative," largely because of their frequent use of hedges. Hedges, such as "I think," "I'm sure," "you know," "sort of," and "perhaps," are linguistic elements that express varying levels of certainty or uncertainty about a statement.

Lakoff specifically linked women's use of hedges to a lack of assertiveness. She suggested that women use hedges more often because they are socially conditioned to believe that being overly assertive is neither "nice," "ladylike," nor "feminine" [4, p. 54].

However, Lakoff's claims lacked empirical support at the time, and surprisingly, few researchers have tested her assertions. While some studies have observed that women do use hedges more frequently in specific contexts, these studies emphasize that hedges serve various purposes and should not be automatically interpreted as a sign of weakness.

One possible reason for men's lower use of hedges is the nature of their conversation topics. Unlike women, men often avoid personal topics and instead focus on impersonal subjects. As a result, conversations among men tend to revolve around topics like current events, travel, or sports, while women's conversations are more likely to involve personal matters and mutual self-disclosure. This difference in topics helps explain why hedging may seem more prevalent in women's speech.

Women generally use extremely polite forms: "Would you mind...", "I'd appreciate it if...", "...if you don't mind".

Women mainly use tag (disjunctive) questions: "You're going to dinner, aren't you?"

Women speak in italics: they make an intonational emphasis by using the following words - so, very, quite.

Women use empty/strong adjectives: divine, lovely, adorable, super, extraordinary and others

Women use hypercorrect grammar and pronunciation: English prestige grammar and clear enunciation.

Women use direct quotation: men paraphrase more often.

Women have a special lexicon: women use more words for things like colors, men for sports.

Women use question intonation in declarative statements: women convert declarative statements into questions by raising the pitch of their voice at the end of a statement, this way expressing uncertainty. For example, "What school do you attend? Eton College?"

Women use "wh-" imperatives: (such as, "Why don't you open the door?") instead of using a standard imperative sentence

It is claimed that women speak less frequently

They are said to overuse qualifiers: (for example, "I believe that...")

Women apologize more often (for instance, "I'm sorry, but I think that...")

Women generally use modal verbs or even modal constructions: (such as can, would, should, ought - "Should we turn up the heat?")

Women mainly avoid coarse language or expletives

Women use indirect commands and requests: (for example, "Isn't it cold in here?" – which is really a request to turn the heat on or close a window)

Women use more intensifiers: especially so and very (for instance, "I am so glad you came!")

They are said to lack a sense of humor as they do not tell jokes well and often don't understand the punch line of jokes [4, pp.45-79].

After analyzing examples from both plays, the following conclusions can be drawn:

1. In the English play, men's speech is marked by the frequent use of contractions, weak forms, and sound reductions.
2. In the Romanian play, these differences are less pronounced, as both male and female characters use contractions and weak forms, though men display a slightly higher frequency.

Regarding intonation, in both languages, women tend to be more in favor of rising intonation, while men predominantly use falling intonation. Overall, women exhibit better control of pronunciation in both English and Romanian.

Next, contrary to some linguistic claims, women do not use more tag questions than men. In *Death of a Salesman,* men use tag questions significantly more often. In the Romanian play *Frumoasa Calatorie a Urşilor Panda,* both men and women use tags with similar frequency.

Men interrupt far more than women in *Death of a Salesman*, but the opposite occurs in the Romanian play, where women tend to interrupt more frequently. In general, women's

speech is characterized as cooperative, while men's is competitive. Women are said to be more inclined to express sympathy, support, and appreciation for others' ideas and points of view during conversations or exchanges. In contrast, men generally aim to outperform others, score conversational points, and dominate interaction.

Women are also more likely to use standard language forms, whereas men often disregard grammatical norms. Male interruptions and delayed minimal responses primarily serve to take control of the conversation and prevent their interlocutors from managing the topic. This behavior often results in women becoming silent.

In the English play under discussion, men frequently use repetitions to make their speech more persuasive and emphatic. On the contrary, in the Romanian play, male characters use repetitions generally to express uncertainty and hesitation.

Overall, a review of the insight into speech differences between men and women reveals a complex picture influenced by multiple factors. Two key points, one sociological and the other linguistic, are particularly essential.

First of all, the differences in speech between men and women are complex. While biological distinctions based on anatomy and physiology play a role, they are influenced by the social construction of gender identity and gender relations, which vary across different societies, historical periods, and cultures. Consequently, there are no universal language differences between genders. Instead, it is important to consider how gender intersects with other factors such as age, social class, and ethnicity when examining language variation.

Secondly, from a linguistic perspective, it is crucial to clearly define what constitutes a difference in men's and women's speech. Generalized claims about traits like assertiveness or politeness are challenging to substantiate without breaking them down into specific, observable linguistic behaviors.

Despite these complexities, evidence suggests that, as Coates' notes, women and men tend to adopt different interactive styles and manners. This way, in conversations between both genders, men usually interrupt women, using this strategy to dominate topics, which often leads to the fact that women become silent. Women, on the other hand, use short, minimal responses more often to signal some kind of support for the speaker. Moreover, women tend to ask more questions, whereas men generally talk more, use more swear words, and favor imperative forms to achieve their goals. Women also extensively make use of linguistic structures linked to politeness.

Furthermore, phonological, lexical, and grammatical differences between men's and women's speech can be clearly identified. These distinctions are illustrated through examples taken from two plays: *Death of a Salesman* by Arthur Miller, representing the English language, and *Frumoasa călătorie a urșilor panda povestită de un saxofonist care avea o iubită la Frankfurt* by Matei Vișniec, representing Romanian.

At the **phonological level**, men's speech in English is marked by frequent use of contractions, weak forms, and sound reductions. In Romanian, such differences are less pronounced, as both male and female characters use contractions and weak forms, though slightly more frequently in men's speech. Regarding intonation, women in both languages tend to favor rising intonation, whereas men generally prefer falling intonation. Overall, women demonstrate better pronunciation control in both languages.

At the **lexical level**, women in both plays tend to use more polite and standard language. Their speech includes terms of endearment, baby talk, empty adjectives, plural personal pronouns, and hedges. In contrast, men are more likely to use swear words, exclamations, non-standard expressions, idioms, slang, and colloquial forms.

At the **grammatical level**, the analysis shows that women generally do not use tag questions more frequently than men, contradicting some claims made by linguists. In *Death of a Salesman*, men use tag questions significantly more frequently, whereas in the Romanian play, *Frumoasa călătorie a urșilor panda*, women and men use tag questions equally. Interruptions are another area of differences: men interrupt much often than women in *Death of a Salesman*, whereas the opposite is true in the Romanian play.

Broadly speaking, women's discourse tends to be **cooperative**, while men's is **competitive**. Women are inclined to show empathy, support, and admiration for others' ideas, whereas men often compete, attempting to outdo one another and dominate the conversation. Women are also more likely to use standard language forms, while men frequently neglect grammar rules and favor non-standard speech.

Overall, men's interruptions and delayed minimal responses serve to seize control of the interaction and limit their interlocutor's ability to manage the topic. This often results in women becoming quieter. In English, men use repetitions to emphasize and make their speech more convincing, while in the Romanian play, male repetitions tend to reflect hesitation and uncertainty.

The findings of this investigation are expected to contribute to further sociolinguistic research within this field of study.

Bibliography

1. JERPERSEN, O. *Language: its nature, development and origin*. George Allen & Unwin, London, 1922
2. HOLMES, Janet. *Women, Language and Identity*. In: *Journal of Sociolinguistics* no. 2 (1): 195 -223, 1997
3. FISHMAN, Pamela M. *The work women do*. In: *Social problems* no. 25:397-406, 1978
4. LAKOFF, Robin Tolmach. *Language and woman's place*, Perennial library, New York: Harper & Row, 1995
5. CRAWFORD, Mary. *Talking difference on gender and language*. In: *Gender and psychology*. London: SAGE, 1995
6. TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics: an introduction to language and society*. 4th ed. London: Penguin Books, 2000
7. COATES, Jennifer. *Women, men and language: a sociolinguistic account of gender differences in language*. 3rd ed, In: *Studies in language and linguistics*. Harlow: Pearson Education, 2004

ENSEIGNER LES LANGUES À L'ÈRE DE L' INTELLIGENCE ARTIFICIELLE: OUTILS, PERSPECTIVES ET LIMITES

PREDAREA LIMBILOR ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE: INSTRUMENTE, PERSPECTIVE ȘI LIMITE

PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN ERA INTELIGENȚEI ARTIFICIALE: INSTRUMENTE, PERSPECTIVE ȘI LIMITE

Ninela BIVOL, doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău
Ninela BIVOL, PhD student
"Ion Creanga" State Pedagogical University from Chisinau,
ORCID: 0009-0002-4518-2891
cnc.bivol.ninela@gmail.com

CZU: 37.016:811+004.8
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p142-147

Abstract:

Modern education is undergoing a continuous transformation, thanks to innovation and new technologies. Artificial intelligence (AI) has become an essential tool in the learning process, offering unlimited opportunities for a personalized teaching. Teachers can use AI to identify the specific needs of students and adapt educational materials according to each learner's level. Another important aspect is motivating students through new techniques that integrate innovation. For example, digital educational games or virtual assistants can transform traditional lessons into engaging experiences. These methods not only increase students' interest, but also help to develop the digital skills needed in the 21st century. By combining education with technology and artificial intelligence, we create a dynamic and attractive learning environment that encourages active student engagement and prepares them for the challenges of the future.

Keywords: education, teachers, digital, dynamic, opportunities.

Rezumat:

Educația modernă este supusă unei transformări continue, datorită inovării și noilor tehnologii. Inteligența artificială (AI) a devenit un instrument esențial în procesul de învățare, oferind oportunități nelimitate pentru o predare personalizată. Profesorii pot utiliza IA pentru a identifica nevoile specifice ale elevilor și pentru a adapta materialele educaționale în funcție de nivelul fiecărui cursant. Un alt aspect important este motivarea elevilor prin tehnici noi care integrează inovația. De exemplu, jocurile educaționale digitale sau asistenții virtuali pot transforma lecțiile tradiționale în experiențe captivante. Aceste metode nu numai că sporesc interesul elevilor, dar contribuie și la dezvoltarea competențelor digitale necesare în secolul XXI. Prin combinarea educației cu tehnologia și inteligența artificială, creăm un mediu de învățare dinamic și atractiv, care încurajează implicarea activă a elevilor și îi pregătește pentru provocările viitorului.

Cuvinte-cheie: educație, profesori, digital, dinamic, oportunități.

Dans le but d'une meilleure utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation, la compréhension commune de la didactique en tant qu'« art et science de l'enseignement » à son tour, connu des transformations significatives.

À l'ère numérique, les théories traditionnelles de l'apprentissage – le behaviorisme, le cognitivisme et le constructivisme – sont complétées par de nouvelles approches, telles que le connectivisme, qui suggère que l'apprentissage se produit dans un processus de connexion et de communication réalisé dans le cadre d'un réseau.

Les enseignants d'aujourd'hui sont confrontés à un horizon d'attentes dans une constante évolution. Pour maintenir un standard élevé de l'acte éducatif, ils ont besoin d'un ensemble complexe de compétences professionnelles, y compris la capacité de s'adapter à divers environnements d'apprentissage, y compris l'apprentissage en ligne. Le processus d'enseignement ne se limite plus uniquement à ce qui se passe dans la salle de classe, avec la relation classique et directe entre l'enseignant et l'élève. De plus en plus, cette relation est médiatisée par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui possèdent un potentiel énorme, encore insuffisamment exploité, pour améliorer l'éducation. Les enseignants doivent aller au-delà du choix et de l'utilisation d'un manuel pour leurs élèves ; ils doivent rechercher, sélectionner, évaluer, planifier, mettre en œuvre et gérer de nouvelles ressources éducatives, afin de promouvoir les meilleures pratiques d'apprentissage. Ainsi, l'éducation peut bénéficier de l'ouverture aux expériences formatives rendues possibles grâce aux nouvelles technologies et aux ressources éducatives ouvertes.

Les enseignants du XXIe siècle disposent de nombreux outils TIC et d'un riche contenu numérique, grâce auxquels il est possible d'améliorer, voire de transformer, l'expérience éducative des élèves et des étudiants. Le fait que les enseignants utilisent des matériels numériques ou des outils électroniques dans la réalisation des cours scolaires ne signifie pas nécessairement qu'ils pratiquent des approches pédagogiques adaptées aux nouveaux outils disponibles.

La formation initiale et continue des enseignants se réalise encore principalement sous la perspective de la pédagogie traditionnelle, même si l'on parle de plus en plus de l'apparition d'une pédagogie numérique. Cependant, de plus en plus d'enseignants expérimentent de nouvelles approches didactiques, rendues possibles grâce aux TIC. L'ère numérique impose une révision adéquate des approches pédagogiques afin de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves ou des étudiants, à travers de nouvelles modalités d'enseignement, améliorées par l'utilisation des TIC.

Au fil du temps, les progrès technologiques ont subi des modifications substantielles de notre manière de vivre et de travail. Dans tous les domaines, des branchs ont été mis en place, ce qui a conduit au développement et à l'évolution des participants pendant le temps.

La société contemporaine utilise quotidiennement les technologies de l'information pour résoudre ses problèmes urgents. L'intelligence artificielle est une branche de l'informatique qui a donné naissance aux technologies de l'information intelligentes qui ont démontré un développement spectaculaire dans tous les domaines de l'activité humaine. [2, p. 13]

Les années scolaires représentent une période importante dans le développement de la individualité. La personnalité d'une personne se forme dans un système dynamique d'évaluations en relation avec le groupe social auquel elle appartient. Ainsi, pour un élève, l'évaluation est le moyen par lequel il comprend comment il est perçu par l'enseignant et comment ce dernier apprécie sa préparation. [3, p. 13]

À l'école la lutte contre l'échec scolaire suppose la permission de l'erreur et que cette dernière soit exploitée. Les enseignants doivent sécuriser l'élève en lui faisant comprendre qu'un résultat négatif ne remet en cause ni sa valeur personnelle ni sa capacité intellectuelle. Tous les échecs des apprenants en classe de FLE peuvent être analysés, comme des occasions à progresser dans les apprentissages. On doit accorder une importance considérable aux professeurs de langue étrangère pendant les cours. Le processus de motiver, de mettre en valeur la compétence communicative du chaque apprenant a besoin de ressources pédagogiques innovantes pour maintenir l'intérêt des élèves dans son parcours éducatif. Aujourd'hui l'IA est en pleine expansion et permet d'influencer, de transformer et créer l'apprentissage dans un environnement dynamique où chaque étudiant a la possibilité de faire évoluer son niveau de connaissances. Donc, pour améliorer l'efficacité pendant les cours de FLE l'utilisation de l'intelligence artificielle a une valeur considérable.

Dans le domaine de la pédagogie le potentiel de l'inteligence artificielle est devenue une tendance laquelle on ne peut pas ignorer, parce que l'intérêt des élèves pour les outils interractifs connaissent une étape importante et productive. Elle joue un rôle de plus en plus prépondérant à travers l'éducation. Intégrer l'intelligence artificielle dans la classe de FLE est une nouvelle formation pour tous les acteurs de l'apprentissage.

Motiver les élèves est un levier pour une réussite scolaire et la plus grande préoccupation pour les enseignants est engager activement tous les élèves dans les apprentissages.

L'IA donne la possibilité d'automatiser certaines activités, notamment en matière des corrections d'évaluations. L'intelligence artificielle permet en outre de personnaliser les apprentissages selon les besoins et les capacités d'assimilation de chacun. Par exemple, cette nouvelle technologie peut proposer aux élèves des exercices adaptés à leur niveau d'apprentissage.

Bien sûr l'IA ne peut pas remplacer le professeur, mais on offre la possibilité d'identifier dans les classes des langues les élèves qui se trouvent dans une situation de difficulté. Donc, en utilisant les ressources interractifs les participants aurons la puissace de solutioné les difficultés, sans avoir la peur de la sanction.

Les outils adaptatifs intégrant des principes considérés comme étant de l'IA doivent permettre aux enseignantes et enseignants de se rendre plus disponibles pour les élèves qui en ont le plus besoin, car la classe est investie dans des activités d'apprentissage autonomes. De même, cela leur permet de se libérer, comme en pédagogie de la classe inversée, d'une partie des transmissions de savoir grâce à ces contenus multimédias autoévalués et à des exercices d'entraînement automatisés, pour se concentrer sur d'autres approches pédagogiques, par exemple fonctionnant par projets. Par rapport à des outils numériques non adaptatifs, c'est-àdire sans apprentissage automatique, le degré d'apprentissage en autonomie peut être bien plus élevé et s'applique plus largement, avec des parcours complets de développement de compétences.

Pour les enseignants cette technologie permet de se libérer des tâches répétitives, ce qui les aide à personnaliser et à approfondir leurs méthodes d'enseignement. L'intelligence artificielle ouvre ainsi la porte à un apprentissage adapté et personnalisable permettant de façonner les parcours d'apprentissage et de les orienter selon les retours d'expériences des apprenants.

Utiliser l'IA pendant les cours de langue étrangère permettra, non seulement de découvrir les nouvelles avancées, mais aussi de développer des compétences pratiques qui pourront être appliquées dans les classes. C'est une grande opportunité pour la communauté éducative, un échangement des idées et une inspiration des meilleures pratiques.

Le processus d'enseignement l'IA doit être intégré progressivement en classe, car ces outils facilitent la comprehension et il est essentiel de ne pas se focaliser sur l'apprenant, mais aussi optimiser l'usage pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants.

L'intelligence artificielle (IA) et l'apprentissage automatique représentent certains des outils les plus précieux dans le domaine de l' éducation d' aujourd'hui. L'utilisation de l'IA dans la salle de FLE est en croissance, car de plus en plus de plateformes et de solutions intégrées basées sur l'IA apparaissent pour soutenir et améliorer l'expérience d'apprentissage.

Ensuite, toutes les personnes sont concernées par l'IA étant donné que des tâches cognitives de plus en plus complexes sont réalisées par des programmes. Cela nous amène aussi à questionner ce que nous considérons comme étant les caractéristiques que l'on attribue à l'intelligence humaine. [4, p.67]

L'intelligence artificielle offre de multiples opportunités d'innovation dans le processus éducatif de l'enseignement primaire. En personnalisant l'apprentissage, en fournissant un retour instantané et en stimulant l'interactivité, l'IA transforme la salle de classe dans un environnement d'apprentissage dynamique, adapté aux besoins de chaque élève. En plus d'améliorer les performances scolaires, l'IA contribue au développement des compétences de collaboration, de pensée critique et de créativité, préparant les élèves à un monde en constante évolution.

L'intelligence artificielle désigne une varieté des ressources pédagogiques innovantes, un ensemble de technologies qui permettent aux systèmes d'accomplir des tâches qui nécessitent l'intelligence humaine. Pour continuer on peut utiliser pendant les cours l'outils qui ont été génerer par l'I A :

Suno est un programme de génération de musiques basé sur l'intelligence artificielle générative. On offre un accès rapide à une vaste bibliothèque de ressources pédagogiques interactives. Il est conçu pour générer des musiques ou chansons en utilisant toutes les langues du monde. Cette plateforme peut créer des paroles, et combiner l'instrumentation facilement.

Les avantages qui donne ce programme sont une mine d'or pour les enseignantes:

- ✓ Favoriser l'apprentissage personnalisé en s'adaptant aux besoins individuels pour
- ✓ L'apprentissage des langues étrangères.
- ✓ Créez des chansons à partir de listes de vocabulaire ou de phrases clés pour améliorer la mémorisation.
- ✓ Enregistrez les voix des apprenants et intégrez-les dans des morceaux pour renforcer leur confiance et leur capacité d'expression orale.
- ✓ Activités collaboratives .
- ✓ Proposez aux étudiants de créer un texte, puis transformez-le ensemble en chanson.
- ✓ Explorez les styles musicaux d'autres cultures pour illustrer des cours de civilisation ou d'histoire des arts.

- ✓ Renforcement de la créativité.
- ✓ Laissez les apprenants expérimenter avec des remixes, aidant à développer leur sens de l'esthétique sonore et leur esprit critique.
- ✓ Observer la progression des apprenants en temps réel.
- ✓ Proposer des contenus multimédias.
- ✓ Ofrir une variété de langues, rendant l'apprentissage accessible aux élèves de différents horizons.
- ✓ Motiver les élèves à créer des chansons à partir du vocabulaire nouveau.

Donc, cet un outil dans le domaine de l'intelligence artificielle générative appliquée à la musique. Cet utilisateur peut créer des chansons amusantes de façon ironique. Grâce à SUNO dans la salle de FLE on peut transformer les textes en véritables chansons. L'objectif est d'utiliser l'IA pour transformer des textes en chansons. Pour les élèves qui possèdent le Niveau A 1, SUNO est un instrument accessible qui aident à partir les chansons apprendre le vocabulaire nouveau.

Kahoot est un outil qui donne la possibilité aux élèves pour apprendre en s'amusant pendant les cours de FLE. Kahoot est une application permettant de créer des quiz interactifs. Le jeu interactif comprend une série de questions élaborées par l'enseignant, auxquelles peuvent être ajoutées des images, des vidéos ou des diagrammes. Il est recommandé d'organiser ce jeu en groupe, chaque joueur répondant depuis son propre appareil. À la fin, les questions et les réponses sont affichées sur un écran commun, et les élèves procèdent à l'autocorrection. L'apprentissage est abordé de manière interactive et ludique, les élèves montrant un grand intérêt pour ce type d'activité. [1, p.319]

Les avantages de cette possibilité interactive sont les suivants :

- pour les élèves : prise en main rapide de l'outil, pas d'inscription, aspect ludique, rapidité d'exécution, possibilité de réaliser le quiz quand ils le souhaitent, correction immédiate.
- pour l'enseignant : simplicité, gratuité, création rapide de quiz avec la possibilité d'intégrer des vidéos et des images, suivi facile des élèves à distance, rétroaction. Sur une même page, il est possible de voir le résultat de chaque élève ainsi que leur avancée s'ils ne terminent pas l'activité.

Conclusions

L'intégration des instruments pendant les cours en classe de FLE générer par l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des languages a transformé les méthodes pédagogiques, en perspectives prometteuses tout en soulevant des défis importants.

Dans un monde qui est en évolution l'IA transforme déjà de manière radicale tous les domaines. Faire entrer cette nouvelle branche dans le secteur éducatif représente un pivotant majeur dans la pédagogie. Grâce à des outils d'apprentissage individualisé qui s'adaptent aux besoins spécifiques de chaque apprenant, l'IA permet d'optimiser et de maximiser l'engagement des participants. L'IA continue de révolutionner divers secteurs et reprèsent un instrument précieux dans l'enseignement des langues.

En effet, l'adaptation de l'IA permet une experience plus interractive et efficace pour les élèves du monde entier. Cette plateforme transforme l'éducation, en offrant de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre qui étaient autrefois difficiles à imaginer.

On est important de connaître comment personnaliser les leçons ou de rendre les salles de classe plus interessantes, finalement créer une expérience d'apprentissage plus riche.

Alors que nous avançons continuellement pour décider comment l'IA devrait être utilisée dans les écoles, veillons toujours à utiliser la technologie de manière responsable avec les bons outils à nos côtés.

Bibliographie:

1. ALBULESCU, I. *Procesul de instruire în mediul online*, București: DPH, 2021.
2. APETRII N. *Inteligență artificială în învățământ*, Universitatea de Stat din Moldova, Chisinau, 2022
3. JINGA I,.*Evaluarea performanţelor şcolare.* Bucureşti: Ed. Delfin, 1996. 204 p. ISBN 978-571-632-5;
4. ROMERO M. *Développer la pensée informatique pour démystifier l'intelligence artificielle.* Bulletin de la société informatique de France, 12, 67- 75.

DISCURSUL REPETAT CA METODĂ INTEGRATIVĂ ÎN DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DIDACTICE

REPEATED DISCOURSE AS AN INTEGRATIVE METHOD IN THE DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCIES

Bogdan-Adrian JUDEȚ, PhD Student
Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București,
Centrul Universitar Pitești, Școala doctorală de filologie

Bogdan-Adrian JUDEȚ, PhD Student
National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest,
University Center of Pitești, Doctoral school of philology
ORCID: 0009-0004-4914-2277
bogdanadrian07@yahoo.com

CZU: 37.02:811
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p148-154

Abstract

The repeated discourse is an essential pedagogical method that involves the systematic reintroduction and reinforcement of a concept throughout a lesson. It helps students understand, internalize, and apply knowledge. In Latin language teaching, repeating phrases or maxims can not only improve linguistic skills but also explore fundamental aspects of Roman culture and wisdom. Repeated discourse can also contribute to the development of teaching skills, enabling educators to present complex material in an accessible manner.

The paper explores the significance of repeated discourse in both Latin language education and its broader pedagogical implications. By focusing on famous Latin maxims, such as „Carpe diem," „Non scholae, sed vitae discimus," and „Mens sana in corpore sano," the paper illustrates how repetition can deepen understanding and inspire personal reflection. Moreover, the repeated use of these expressions can aid in fostering character-building values like perseverance, responsibility, and a balanced approach to life.

Keywords: Repeated discourse, Latin maxims, Pedagogical method, Teaching competencies, Classical education.

Introducere

Discursul repetat este o tehnică pedagogică esențială, care presupune reintroducerea continuă și reafirmarea unui concept sau principiu pe parcursul unei lecții. Repetarea ideilor cheie ajută elevii să înțeleagă, să internalizeze și să aplice aceste cunoștințe. În cazul limbii latine, repetarea frazelor sau maximenelor poate fi folosită nu doar pentru a îmbunătăți abilitățile lingvistice, dar și pentru a explora aspecte fundamentale ale culturii și înțelepciunii romane. De asemenea, discursul repetat poate contribui la dezvoltarea competențelor didactice ale profesorilor, facilitând predarea unui material complex într-un mod accesibil.

1. Conceptul de discurs repetat în educație

Discursul repetat este un proces de reintroducere sistematică a unui concept pe parcursul lecției, pentru a ajuta elevii să înțeleagă esența acestuia. În acest sens, repetarea

ideilor în diferite contexte ajută elevii să aplice noile informații într-un mod mai complex. Repetarea poate fi făcută prin diverse metode: prin întrebări, prin aplicarea unor exemple concrete sau prin întărirea unor concepte teoretice prin exemple din viața cotidiană.

Unele frazeologisme implică o structură sintactică complexă, ceea ce poate face ca ele să fie mai greu de înțeles și de utilizat. De exemplu, „a se da la fund" se referă la a se retrage dintr-o situație, dar construirea frazei poate fi provocatoare pentru cei care nu sunt familiarizați cu structura.

2. Relevanța discursului repetat în formarea competențelor didactice

Pentru un profesor, utilizarea discursului repetat este o metodă eficientă de consolidare a competențelor didactice. Repetarea unui principiu esențial într-un cadru educațional diversificat ajută la consolidarea înțelegerii și permite elevilor să aplice învățătura în moduri variate. De asemenea, aceasta poate ajuta la adaptarea învățării la ritmul fiecărui elev, facilitând astfel dezvoltarea competențelor didactice ale profesorului.

3. Exemple de discurs repetat din latina

3.1. „Carpe diem, quam minimum credula postero." – Horatius, „Odele"

Unul dintre cele mai celebre exemple de discurs repetat provine din poezia lui Horatius. „Carpe diem" este o frază care încurajează trăirea momentului prezent, fără a te îngrijora prea mult de viitor. În cadrul lecțiilor de literatură sau filosofie, repetarea acestei maxime poate ajuta elevii să înțeleagă importanța prezentului și să aprecieze oportunitățile din viața lor.

3.2. „Non scholae, sed vitae discimus." – Seneca

„Nu pentru școală, ci pentru viață învățăm" este un alt exemplu care poate fi folosit în lecțiile de filosofie sau educație civică. Repetarea acestei fraze ajută elevii să înțeleagă că educația nu este doar un proces formal, ci o pregătire pentru viața de zi cu zi.

3.3. „Mens sana in corpore sano." – Juvenal, „Satirele"

„Minte sănătoasă în corp sănătos" este o expresie care subliniază importanța echilibrului între corp și minte. Repetarea acestei maxime poate fi folosită în lecțiile de educație fizică, psihologie sau filosofie, pentru a promova un stil de viață sănătos.

3.4. „Veni, vidi, vici." – Iulius Cezar

„Am venit, am văzut, am învins" este o frază emblematică a lui Iulius Cezar. Repetarea acestei expresii poate încuraja elevii să fie încrezători în abilitățile lor și să abordeze cu determinare provocările academice. În învățământul modern, aceasta poate deveni o sursă de inspirație pentru elevi, învățându-i să fie perseverenți și să depășească obstacolele.

3.5. „Faber est suae quisque fortunae." – Appius Claudius Caecus

„Fiecare om este arhitectul propriei sale soarte" este o maximă care poate fi folosită pentru a discuta despre responsabilitatea personală. Repetarea acestei fraze ajută elevii să înțeleagă importanța autodeterminării și a acțiunilor proprii în construirea unei vieți de succes.

3.6. „Divide et impera." – Tacitus

„Desparte și stăpânește" este o maximă care poate fi utilizată în predarea strategiilor de leadership. Repetarea acestei fraze poate ajuta elevii să înțeleagă importanța gestionării grupurilor și diversității într-un mod eficient.

3.7. „Fortes fortuna adiuvat." – Terentius

„Norocul îi ajută pe cei curajoși" este o expresie care poate fi folosită pentru a încuraja curajul și perseverența în fața dificultăților. Repetarea acestei fraze poate stimula încrederea în sine și poate inspira elevii să își asume riscuri în procesul educațional.

3.8. „Audentes fortuna iuvat." – Vergilius

„Norocul îi favorizează pe cei îndrăzneți" poate fi folosit pentru a încuraja elevii să fie proactivi și să nu se teamă să își exprime ideile. Repetarea acestei fraze în cadrul lecțiilor de educație civică poate întări încrederea elevilor în abilitățile lor.

3.9. „Labor omnia vincit." – Vergilius

„Munca învinge totul" este o frază care subliniază valoarea muncii susținute. Repetarea acestei expresii poate ajuta elevii să înțeleagă că succesul nu vine fără efort continuu și că perseverența este cheia realizării obiectivelor.

3.10. „Tempus fugit." – Virgil

„Timpul zboară" este o maximă care poate fi folosită pentru a sublinia importanța gestionării timpului. Repetarea acestei fraze poate ajuta elevii să aprecieze importanța timpului și să învețe să își prioritizeze activitățile.

3.11. „Ubi bene, ibi patria." – Cicero

„Unde este bine, acolo este patria" este o expresie care subliniază importanța unui mediu de viață pozitiv pentru dezvoltarea individuală. Repetarea acestei maxime poate fi folosită în cadrul lecțiilor de educație civică sau învățătura despre valoarea comunității și a responsabilităților individuale față de aceasta.

3.12. „Audivi te dicere." – Ciopraga, Constantin

„Te-am auzit spunând" este o formulare folosită de Ciopraga pentru a semnala recunoașterea unui gând sau unei opinii exprimate. Repetarea acestei fraze poate fi utilă în cadrul unor lecții de retorică sau filozofie, subliniind importanța ascultării active și a dialogului.

3.13. „Tempora mutantur, et nos mutamur in illis." – Ciopraga, Constantin

„Timpurile se schimbă și noi ne schimbăm odată cu ele" este o maximă care poate fi folosită pentru a discuta despre natura schimbării și adaptabilității. Repetarea acestei fraze poate fi utilă în educația elevilor pentru a încuraja deschiderea față de schimbare și evoluție.

3.14. „Veritas numquam perit." – Ciopraga, Constantin

„Adevărul nu piere niciodată" este un exemplu de frază care subliniază importanța căutării adevărului în orice circumstanță. Repetarea acestei expresii în cadrul lecțiilor de etică sau logică poate ajuta elevii să aprecieze importanța integrității și a faptelor dovedite.

3.15. „Sapientia sola libertatem affert." – Ciopraga, Constantin

„Doar înțelepciunea aduce libertatea" este o frază care poate fi utilizată pentru a sublinia legătura dintre cunoaștere și autonomie. Repetarea acestei maxime ajută elevii să înțeleagă importanța educației ca fundament al libertății personale și sociale.

4. Aplicarea discursului repetat în învățământul contemporan

4.1. Introducere în aplicarea discursului repetat în educație

Discursul repetat este o tehnică de învățare ce se bazează pe repetarea informațiilor esențiale pentru consolidarea cunoștințelor și dezvoltarea abilităților cognitive. Acesta joacă un rol semnificativ în învățământul modern, fiind utilizat în mai multe domenii și discipline. Repetarea nu este un proces mecanic, ci o metodă prin care elevii sunt încurajați să internalizeze informațiile și să le aplice în contexte variate. De asemenea, discursul repetat ajută elevii să creeze legături între cunoștințele noi și cele deja existente, facilitând astfel un proces de învățare mai eficient și mai profund.În contextul educațional contemporan,

învățarea nu mai este văzută doar ca o simplă acumulare de informații, ci ca un proces activ în care elevii sunt implicați în înțelegerea și aplicarea cunoștințelor. De asemenea, metodologiile didactice moderne încurajează gândirea critică și reflexivă, iar discursul repetat este un instrument valoros pentru dezvoltarea acestor abilități.

4.2. Discursul repetat în predarea limbii latine

Unul dintre cele mai interesante exemple de aplicare a discursului repetat în învățământul contemporan poate fi regăsit în predarea limbii latine. Deși latina nu mai este o limbă vorbită activ, aceasta rămâne un pilon important al educației umaniste, fiind fundamentală pentru înțelegerea limbilor romanice și a multor concepte filozofice și culturale. Repetarea unor fraze latine celebre, maxime și proverbe are un impact semnificativ asupra memoriei și înțelegerii elevilor.

Exemple de fraze latine ce pot fi utilizate pentru aplicarea discursului repetat includ:

1. **Carpe Diem** (Trăiește clipa) – Aceasta este o frază care poate stimula gândirea despre imperativul de a trăi în prezent și despre importanța luării deciziilor în momentul actual. Repetarea acestei fraze în contexte diferite poate ajuta elevii să reflecteze asupra vieții și să aprecieze oportunitățile din jurul lor.

2. **Cogito, ergo sum** (Gândesc, deci exist) – Este o frază fundamentală a filosofiei moderne, care poate fi repetată pentru a stimula gândirea critică și auto-reflexivă a elevilor. Repetarea acestui enunț ajută elevii să înțeleagă esența gândirii raționale și să aprecieze importanța reflecției asupra propriei existențe.

3. **Veni, Vidi, Vici** (Am venit, am văzut, am învins) – Repetarea acestei fraze poate fi utilizată pentru a discuta despre realizările istorice și pentru a încuraja elevii să aprecieze importanța acțiunii și determinării.

4. **Memento mori** (Amintește-ți că vei muri) – Folosit pentru a sublinia impermanența vieții, acest concept poate fi repetat pentru a stimula gândirea elevilor asupra vieții și a valorii fiecărui moment.

În acest mod, profesorii de latină pot aplica discursul repetat pentru a încuraja elevii să reflecteze asupra valorilor fundamentale ale umanității, în timp ce învață limba latină.

4.3. Aplicarea discursului repetat în educația generală

Pe lângă domeniul specific al limbii latine, discursul repetat poate fi folosit cu succes în diverse alte discipline din învățământul contemporan. Unul dintre avantajele principale ale acestei metode este capacitatea sa de a sprijini învățarea interdisciplinară, contribuind astfel la formarea unor competențe didactice integrate.

În cadrul lecțiilor de științe, de exemplu, repetarea unor concepte fundamentale ajută elevii să înțeleagă și să aplice corect formulele și principiile teoretice. De exemplu, în predarea fizicii, formulele precum „$E = mc^2$" pot fi repetate și aplicate în diverse contexte pentru a ajuta elevii să înțeleagă nu doar semnificația acestora, ci și impactul lor asupra dezvoltării științifice și tehnologice.

În domeniul educației civice sau al istoriei, fraze precum „Si vis pacem, para bellum" (Dacă vrei pace, pregătește-te de război) pot fi folosite pentru a stimula discuții și reflecții asupra strategiilor de prevenire a conflictelor și asupra impactului lor asupra societății. Repetarea unor astfel de idei poate ajuta elevii să înțeleagă mai bine complexitatea relațiilor internaționale și importanța strategiilor de diplomatie.

4.4. Beneficiile aplicării discursului repetat

4.4.1. Consolidarea cunoștințelor și a competențelor lingvistice

Prin repetarea informațiilor esențiale și a frazelor fundamentale, elevii dobândesc un nivel mai profund de înțelegere și pot reține mai eficient cunoștințele. Repetarea frecventă ajută la formarea unor legături mai puternice între informațiile deja cunoscute și cele noi, ceea ce favorizează procesul de învățare activă.

4.4.2. Dezvoltarea gândirii critice

Repetarea nu trebuie să fie doar un simplu act de memorizare. În cadrul educației moderne, discursul repetat trebuie să includă întrebări și provocări care să stimuleze gândirea critică. Profesorii pot utiliza fraze celebre pentru a deschide discuții și pentru a ajuta elevii să reflecteze asupra ideilor exprimate. De exemplu, în cadrul unei lecții de educație civică, repetarea unei fraze precum „Verba volant, scripta manent" (Cuvintele zboară, dar scrisul rămâne) poate stimula discuții despre importanța comunicării și a documentării corecte.

4.4.3. Încurajarea aplicării cunoștințelor în contexte diverse

Discursul repetat în cadrul unor lecții interactive ajută elevii să aplice cunoștințele în diferite contexte. Prin integrarea frazelor și principiilor repetate în situații variate, elevii pot învăța să aplice concepte teoretice în viața cotidiană, dezvoltându-și abilități transferabile în diverse domenii.

4.4.4. Crearea unui mediu educațional stimulativ și integrativ

Aplicarea discursului repetat în educația contemporană sprijină crearea unui mediu în care elevii sunt activ implicați în procesul de învățare. Aceasta metodă ajută la dezvoltarea unei culturi a învățării, în care fiecare elev este încurajat să participe activ, să repete și să internalizeze cunoștințele esențiale.

4.5. Provocări în aplicarea discursului repetat

Deși metoda discursului repetat este eficientă, există și provocări asociate utilizării acesteia în educația contemporană. Una dintre principalele dificultăți este riscul de a face procesul de învățare prea mecanic și de a nu stimula gândirea critică a elevilor. Este important ca profesorii să evite repetarea frazelor și conceptelor într-un mod rigid, fără a încuraja elevii să le înțeleagă în profunzime și să le aplice creativ.

În plus, aplicarea discursului repetat necesită o planificare atentă a lecțiilor și o integrare corectă a acestuia în metodologiile didactice. Este esențial ca profesorii să selecteze fraze și concepte care să fie relevante pentru domeniul studiat și să le prezinte într-un context care să stimuleze reflecția și înțelegerea profundă.

4.6. Concluzie

În concluzie, aplicarea discursului repetat în învățământul contemporan reprezintă o metodă eficientă de consolidare a cunoștințelor și dezvoltare a competențelor cognitive și lingvistice. Prin integrarea acesteia în predarea diverselor discipline, profesorii pot stimula gândirea critică, pot încuraja aplicarea cunoștințelor în contexte variate și pot crea un mediu educațional activ și stimulativ. Repetarea frazelor și conceptelor esențiale ajută elevii să înțeleagă mai bine legătura dintre trecut și prezent și să aprecieze profunditatea învățăturilor din diferite domenii.

În educația modernă, discursul repetat are o valoare semnificativă, atât pentru aprofundarea cunoștințelor, cât și pentru dezvoltarea abilităților personale ale elevilor. Frazele latine, prin complexitatea și înțelepciunea lor, oferă elevilor nu doar un cadru lingvistic, ci și o oportunitate de a reflecta asupra propriilor lor valori și comportamente.

5. Concluzie

5.1. Rolul discursului repetat în dezvoltarea competențelor didactice

Discursul repetat, deși o metodă tradițională, are un rol esențial în învățământul contemporan. Repetarea nu este doar o tehnică de memorare, ci un proces activ de învățare ce contribuie la dezvoltarea competențelor cognitive, lingvistice și didactice ale elevilor. Aplicarea discursului repetat în educație sprijină procesul de învățare prin încurajarea reflecției și a înțelegerii profunde, nu doar a memorării mecanice.

Prin utilizarea repetării frazelor celebre, maxime și proverbe, elevii sunt încurajați să gândesc activ și critic asupra semnificației acestora. Astfel, metodele de învățare ce includ discursul repetat ajută la integrarea și aplicarea cunoștințelor într-o varietate de contexte, fiind esențiale nu doar pentru înțelegerea limbilor clasice, ci și pentru dezvoltarea abilităților generale de învățare.

5.2. Beneficiile integrării discursului repetat în învățământul modern

Repetarea sistematică a conceptelor fundamentale din diferite discipline ajută elevii să dobândească o înțelegere mai profundă a acestora și să le aplice într-un mod creativ. Unul dintre principalele avantaje ale discursului repetat este consolidarea memoriei pe termen lung, ceea ce permite elevilor să-și formeze o bază solidă de cunoștințe care poate fi folosită pentru a rezolva probleme complexe.

Un alt beneficiu semnificativ este dezvoltarea gândirii critice și reflexive. Prin repetarea frazelor și principiilor fundamentale, elevii sunt încurajați să reflecteze asupra semnificației și relevanței acestora în viața de zi cu zi. Discursul repetat devine astfel o metodă prin care elevii sunt încurajați să aprecieze profunditatea conceptelor și să le aplice în diverse contexte, inclusiv în situații de învățare interdisciplinară.

5.3. Provocările întâlnite în aplicarea discursului repetat

Deși discursul repetat este o metodă eficientă, există și anumite provocări legate de aplicarea sa în educația contemporană. Una dintre principalele dificultăți este riscul ca această metodă să devină un proces mecanic de memorare, fără a stimula gândirea critică și reflecția. Este esențial ca profesorii să evite repetarea pasivă a frazelor și să integreze această tehnică într-un cadru didactic activ și interactiv.

O altă provocare este legată de selecția corectă a materialului de repetat. Frazele, conceptele și principiile alese trebuie să fie relevante pentru domeniul studiat și să contribuie la dezvoltarea abilităților elevilor, nu doar la memorarea unor informații fără o legătură clară cu învățarea practică.

5.4. Recomandări pentru implementarea eficientă a discursului repetat

Pentru a maximiza impactul discursului repetat, se recomandă integrarea acestei metode în cadrul unor activități educaționale interactive, care să stimuleze gândirea critică și aplicarea cunoștințelor în contexte variate. Profesorii ar trebui să încurajeze elevii să folosească frazele repetate în discuții, dezbateri și reflecții, în loc să se limiteze la simple exerciții de memorare.

De asemenea, este important ca discursul repetat să fie aplicat într-un cadru didactic flexibil, care să permită elevilor să conecteze cunoștințele vechi cu cele noi și să aplice învățăturile în viața de zi cu zi. Prin repetarea activă a unor concepte fundamentale în diverse domenii (literatură, istorie, știință, educație civică), elevii vor dobândi abilități transferabile care le vor fi utile pe tot parcursul vieții.

5.5. Concluzii finale

Aplicarea discursului repetat în educația contemporană este o metodă deosebit de valoroasă, care sprijină nu doar consolidarea cunoștințelor, ci și dezvoltarea abilităților cognitive, lingvistice și reflexive ale elevilor. Prin integrarea acestei metode în diverse discipline, profesorii pot stimula gândirea critică și pot încuraja aplicarea cunoștințelor într-un mod creativ.

În final, discursul repetat nu trebuie să fie privit ca un simplu exercițiu de memorizare, ci ca o metodă activă de învățare ce contribuie la dezvoltarea unui învățământ de calitate, axat pe înțelegerea profundă a conceptelor și pe aplicarea acestora în diverse contexte. Provocările întâmpinate în utilizarea acestei metode pot fi depășite prin integrarea sa într-un cadru educațional inovativ și flexibil, care să răspundă nevoilor actuale ale elevilor.

Discursul repetat este o metodă eficientă de consolidare a cunoștințelor și dezvoltare a competențelor didactice. Repetarea unor maxime latine, precum „Carpe diem" sau „Mens sana in corpore sano", contribuie la formarea unui caracter echilibrat și responsabil, iar aplicarea acestor concepte în viața de zi cu zi ajută elevii să aprecieze învățătura ca pe un mijloc de autoîmbunătățire continuă.

Bibliografie

1. BĂLTĂȚESCU, Gheorghe. *Influența limbii latine asupra limbii române.* Timișoara: Editura Universității de Vest, 2018.
2. CIORĂNESCU, Alexandru. *Dicționarul frazeologic român.* București: Editura Academiei Române, 2003.
3. CONSTANTIN, Ioana. *Formarea competențelor didactice prin metode inovative.* Iași: Editura Polirom, 2020.
4. DIMA, Dorina. *Limba latină și impactul său asupra educației moderne.* București: Editura Humanitas, 2019.
5. DUMITRIU, Radu. *Lecții de educație lingvistică: Strategii didactice pentru școli.* Constanța: Editura Ex Ponto, 2017.
6. GHEORGHE, Vasile. *Aplicarea metodologiilor tradiționale în educația contemporană.* București: Editura EDU, 2015.
7. GOGA, Nicolae. *Cuvinte și expresii latinești în limba română.* Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2015.
8. IONESCU, Liliana. *Rolul frazelor latinești în dezvoltarea competențelor lingvistice.* București: Editura Științifică și Enciclopedică, 2014.8.
9. JIANU, Maria. *Evoluția frazeologismelor latinești în literatura română.* Craiova: Editura Albatros, 2014.
10. MANOLACHE, Elena. *Latina în educația modernă: Tradiție și inovație.* Iași: Editura Junimea, 2017.
11. MARINESCU, Florin. *Lingvistică aplicată în învățământul secundar.* Brașov: Editura Aula, 2011.
12. MUNTEANU, Cristinel. *Limbajul academic și discursul repetat: Abordări teoretice și practice.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 2010.
13. PETRESCU, Ion. *Metode didactice în învățământul liceal: Teorii și aplicații.* București: Editura Univers Enciclopedic, 2011.
14. PĂUNESCU, Gheorghe. *Conceptul de discurs repetat în predare și învățare.* Cluj-Napoca: Editura Lumen, 2016.
15. RADU, Petre. *Discursul repetat ca metodă didactică în educația română.* București: Editura Universitară, 2018.

ZUR FRAGE DER INTEGRATION LEXIKALISCHER IDIOME IN DAS KONSTRUKTIONSGRAMMATISCHE KONZEPT

ON THE QUESTION OF THE INTEGRATION OF THE LEXICAL IDIOMS INTO THE CONSTRUCTION GRAMMAR CONCEPT

PRIVIND PROBLEMA INTEGRĂRII EXPRESIILOR LEXICALE ÎN CONCEPTUL DE GRAMATICĂ A CONSTRUCȚIEI

Victor CHISELIOV, dr., conf. univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

Victor CHISELIOV, univ. ass.prof.,
"Ion Creangă" State Pedagogical University from Chișinău
ORCID: 0000-0003-0287-9533
chiseliov.victor@upsc.md

CZU: 811.112.2'36
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p155-160

Abstract

Construction Grammar claims to take into accounts many linguistic phenomena as possible. Therefore idioms have been take into account in this framework from the beginning. In this article two basic assumptions of Construction Grammar with regard to the use of idioms with the meanings "to cheat on someone" and "to understand nothing about something" are examined for their empirical relevance using corpus data. The first basic assumption concerns the Lexicon-Grammar Continuum, postulated in Construction Grammar. The second basic assumption refers to the rejection of the distinction between semantics and pragmatics. The corpus linguistic analysis of selected lexical idioms has shown that both basic assumptions seem to make sense, and idioms can be integrated into the construction grammar concept.

Keywords: Construction grammar, lexical idioms, semantics, pragmatics, lexicon-grammar continuum, form-meaning-pair

Rezumat

Gramatica de construcții pretinde că ține cont de cât mai multe fenomene lingvistice. Prin urmare, idiomurile au fost luate în considerație în acest cadru încă de la început. Acest articol prezintă două ipoteze de bază ale gramaticii de construcții cu privire la utilizarea expresiilor cu semnificații „trișească cuiva" și „nu înțelege nimic despre ceva", care au fost examinate pentru relevanța lor empirică untilizand datele corpus. Prima presupunere se referă la continuum lexicon-gramatical, ceea ce este conceptul de bază a gramaticii de construcții. A doua ipoteză se referă la respingerea distincției dintre semantică și pragmatică. Analiza a idiomurilor lexicale selectate a arătat că ambele ipoteze de bază par să aibă sens, iar idiomurile lexicale pot fi integrate în conceptul gramaticii de construcții.

Cuvinte-cheie: Gramatica de construcții, idiomurile lexicale, semantică, pragmatică, continuum lexicon-gramatical, pereche formă-sens

Die Konstruktionsgrammatik als Strömung ist unter anderem aus der Bestrebung heraus entstanden, idiomatische Ausdrücke in die Sprachbeschreibung und in die Modellierung des sprachlichen Wissens zu integrieren (dazu siehe: Fillmore u.a., 1998; Kay/Fillmore, 1999; Croft/Cruse, 2004 u.a.m.) Die Konstruktionen werden in diesen Ansätzen als phrasale Einheiten definiert, deren Form nicht nach den Regeln der Syntax und deren Bedeutung nicht kompositionell ermittelt werden können.

Dmitrij Dobrovolskij weist mit Recht darauf hin, dass „… die Idiome nicht mehr im Zentrum des Interesses der C&G stehen, doch gibt es auch in diesem Bereich Phänomene, die de Hinwendung zu konstruktionsgrammatischen Analyseverfahren erforderlich machen." [1, p.119]

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass lexikalische Idiome als Konstruktionen im Sinne der Construction Grammar analysiert werden können. Dafür sprechen folgende Gründe:

- Idiome werden prioritär bei den klassischen konstruktionsgrammatischen Ansätzen, wie z.B. im Konzept der Berkeley Construction Grammar (des weiteren im Text C&G) von Fillmore und Kay, betrachtet;
- lexikalische Idiome entsprechen vollkommen den wesentlichen Merkmalen einer Konstruktion, d.h. dem Prinzip der Nicht-Kompositionalität und dem Prinzip der Konventionalität.

Dabei ist es wichtig folgendes zu berücksichtigen:

- C&G lehnt entschieden die zentrale Dichotomie der traditionellen Linguistik „Lexikon versus Grammatik" ab. Das Verhältnis zwischen Grammatik, d.h. Morphologie und Syntax, „…wird als ein Kontinuum konzeptualisiert, dessen Endpunkte einerseits die Syntax (komplexe und schematische Einheiten) und andererseits das Lexikon (konkrete vs. atomische Einheiten, d.h. Wörter) sind" [6, p. 150];
- Zweitens, die Konstruktionsgrammatik lehnt eine strickte Dichotomie zwischen Semantik und Pragmatik ab, ebenso wie eine Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz. Die pragmatischen Bedingungen, unter denen eine Konstruktion verwendet wird, werden demnach nicht der Sprachkompetenz gegenüber gestellt, sondern bilden einen Teil der Sprachkompetenz. „Subtile semantische und pragmatische Faktoren sind essentiell für das Verständnis von grammatischen Konstruktionen und eventuellen Restriktionen, denen sie unterliegen" [3, 1995, p. 6]

In diesem Beitrag werden die Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik anhand von Daten aus dem Gebrauch von Idiomen mit der gemeinsamen Bedeutungskomponente `jmdn. betrügen` und ´nichts bzw. wenig von etw. verstehen` analysiert. Die hier analysierten Idiome werden nach den wesentlichen Merkmalen einer Konstruktion überprüft, um zu beweisen, dass es sich in genannten Fällen um nicht kompositionelle und konventionelle Form-Bedeutungspaare handelt.

1.1 Idiome als nicht kompositionelle Form-Bedeutungseinheiten

Die Konstruktionen betrachtet man bekanntlich als eine Einheit aus der Form und Bedeutung im Sinne des Saussur´schen Sprachzeichens:

„Each construction will be a form-meaning pair (F, M), where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use". [5, p. 467].

Die Idiome sind erstens solche Form- Bedeutungspaare, weil sie nach außen hin eigenartige Formen aufweisen, die auf eine bestimmte Bedeutung gebunden sind. Zweitens sind Idiome nicht kompositionell, vor allem deswegen, dass sich die idiomatische Bedeutung nicht additiv (!) aus den Bedeutungen ihrer Bestandteile ableiten lässt. So ist die Form `` jmdn. an der Nase herumführen" fest an die Bedeutung ´jmdn. betrügen` gebunden, z.B.:

(1)78 Tage haben wir mit unserer Hightech-Rüstung im Kosovo-Krieg bombardiert und doch kaum mehr als ein Dutzend Panzer getroffen, weil der Gegner uns mit einfachsten Tricks an der Nase herumgeführt hat (Der Spiegel, 05.06.2000)

Es ist bekannt, dass ein und derselbe sprachliche Inhalt, d.h. eine und dieselbe Bedeutung, im Sprachgebrauch meistens durch mehrere Formen repräsentiert werden kann. So findet sich für die Bedeutung ``jmdn. betrügen" außer dem bereits erwähnten Ausdruck „jmdn. an der Nase herumführen" noch eine Vielzahl von Phrasen wie: „jmdm. einen Bären aufbinden", „jmdn. auf den Arm nehmen", „jmdn. zum Narren / für einen Narren halten" u.a.m. Manchmal kommt es vor, dass der Autor aus stilistisch-pragmatischen Gründen, also mit dem Ziel der emotionalen Verstärkung, in einem Satz zwei semantisch gleichwertige Formen nacheinander verwendet, z.B.:

(2) Also wenn der Vater nicht gleich thut, was der Sohn in seiner Dummheit verlangt, dann darf ihn der für´n Narren halten und an der Nase herumführen. (Meyr, Melchior. Der Sieg des Schwachen, 1861)

Das Gleiche lässt sich auch von der erstarrten verbalen Wortgruppe „nur Bahnhof verstehen" sagen, die bekanntlich für die Bedeutung `nichts bzw. sehr wenig von einer Sache verstehen` steht. Es handelt sich in diesem konkreten Fall um eine eigenartige auf einem Oxymoron basierte Form - Kombination des Verbs verstehen mit dem Substantiv Bahnhof, z.B.:

(3) Wer bei Inventur und Bilanz bisher nur Bahnhof verstanden hat, kann sein Wissen nun aufbessern. Die VHS Untermosel bietet einen zehnteiligen Kurs an, der die Buchführung ausführlich erklärt. (Rhein-Zeitung, 14.07.2007)

Für diese Bedeutung stehen auch andere Ausdrücke wie z.B.: „jmdm. spanisch vorkommen" oder „spanische / böhmische Dörfer für jmdn. sein", die mitunter in einem Satz mit anderen Ausdrücken aus dieser semantischen Reihe kombiniert werden können, und das wiederum aus stilistischen Gründen, was Beispeilsätze (4), (5) und (6) veranschaulichen:

(4) Bei einer Sprache, die man selbst beherrscht, beschleunigen de Übersetzungsprogramme den Übersetzungsvorgang. Und bei Sprachen, die einem spanisch vorkommen, geben sie einem zumindest eine Ahnung, worum es gehen könnte. (Basler Zeitung, 13.10.2021)

(5) Einen Christbaum «entsorgen» - das hätte man ehedem mal dem Großvater erzählen, so vor 40 oder 50 Jahren! Schon das Wort wäre dem spanisch oder böhmisch vorgekommen. Versorgung? Ja, die kannte man. (Süddeutsche Zeitung, 07.01.1995)

(6) … Besser wurde es mit dem Einzug des digitalen Zeitalters aber auch nicht, wie ein Kollege berichtete. Sein erstes Tomtom-Navi konnte nur Serbisch, was dem Kollegen spanisch vorkam, und er nur Bahnhof verstand. (Südkurier, 16.03.2022)

Bezüglich der Idiome als Form-Bedeutungspaare und deren Nicht-Kompositionalität lässt sich noch folgendes sagen: K. Stathi [6, 152] weist darauf hin, dass das Modell des Lexikon-Grammatik-Kontinuums in der Konstruktionsgrammatik voraussagt, dass die Grenzen zwischen Idiomen und morphologisch komplexen Ausdrücken und Syntagmen recht fließend sind. Da es sich in unserem Fall um so genannte verbale (1) phrasale Einheiten handelt, können sie je nach der verbalen grammatischen Kategorie unterschiedlich morphologisch geformt und in unterschiedliche syntaktische Strukturen eingebettet werden. Weitere Beispiele sollen diese These belegen:

(7) (4) All das mag dem Rumänen Ion Tiriac spanisch vorgekommen sein, doch ein Name wie Jennifer Capriati sorgt fürs Aufsehen. (Berliner Zeitung, 22.02.1996)

(8) (5) Ob den Spaniern American Football spanisch vorkommt, weiß man nicht. (Berliner Zeitung, 23.05. 2000)

Im Satz (7) tritt uns das dem Ausdruck „ jmdm. spanisch vorkommen" zu Grunde liegende infinite Verb in der Form des Infinitivs Perfekt als Teil eines zusammengesetzten verbalen Prädikats entgegen; und im Satz (8) - in der Präsensform als einfaches verbales Prädikat, und als solches prägt das Verb unterschiedliche Satzstrukturen, die des Hauptsatzes im Satz (7) und die des Nebensatzes im Satz (8). Aber unabhängig von den morphologischen Formen und syntaktischen Strukturen, in denen erstarrte verbale Phraseme gebraucht werden können, weisen sie rein formell, also nach außen hin, eine unzerlegbare Einheit mit der entsprechenden Nominalphrase auf, d.h. mit ihrer nominalen Begleitkomponente, wie : `Bahnhof´ in „(nur) Bahnhof verstehen" und ´spanisch´ in „spanisch vorkommen". Erst in dieser Konstellation können solche verbalen Wortgruppen ihrer Hauptfunktion nachkommen, und nämlich als äußere Formen dem Ausdruck der spezifischen idiomatischen Inhalten dienen.

1.2. Zur Konventionalität von Idiomen

Stefanowitsch weist auch auf ein anderes wichtiges Aspekt des Kompositionalitätskriteriums hin, und nämlich, dass es in gewisser Weise nur eine Variante eines allgemeineren Repräsentationskriterium ist. „Komplexe Form-Bedeutungspaare sollen dann im Grammatikmodell berücksichtigt werden, wenn sie (bei typischen Sprechern einer Sprache) eine eigene mentale Repräsentation haben" [7, p. 16]. Anders gesagt, der Sinn aller Aussagen, die als Konstruktionen behandelt werden können, muss für alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft eindeutig definiert werden. Das ist eine notwendige Voraussetzung dazu, dass der Kommunikationsprozess reibungslos vor sich geht. Gleichzeitig weist Stefanowitsch darauf hin, dass solche Form-Bedeutungspaare ausreichend häufig im Sprachgebrauch vorkommen müssen.

In Übertragung auf die in diesem Beitrag analysierten lexikalischen Idiome lässt sich sagen, dass einerseits ihr Gebrauch im Kommunikationsprozess gleiche Assoziationen bei allen Kommunikationspartnern hervorruft, und andererseits sind sie allen Gesprächspartnern bekannt, weil sie recht häufig im Sprachgebrauch vorkommen. Damit werden zwei Seiten des Prinzips der Konventionalität abgezeichnet, dem jedes Form-Bedeutungspaar entsprechen muss, um als eine Konstruktion im Sinne der C&G behandelt zu werden.

Die Überprüfung der Gebrauchsfrequenz der in dieser Arbeit analysierten Idiome nach unterschiedlichen DWDS-Korpora hat folgende Daten ergeben:

1. jmdn. an der Nase herumführen
DWDS-Kernkorpus (1900 – 2010) - 57 Treffer
Referenz- und Zeitungskorpora – 712
Spezialkorpora: Gesprochene Sprache – 4; Blogs – 49

2. jmdn. einen Bären aufbinden
DWDS-Kernkorpus (1900 – 2010) - 10 Treffer
Referenz- und Zeitungskorpora – 63
Spezialkorpora: Gesprochene Sprache – 1; Blogs – 15

3. nur Bahnhof verstehen
DWDS-Kernkorpus (1900 – 2010) - 5 Treffer
Referenz- und Zeitungskorpora – 40
Spezialkorpora: Gesprochene Sprache – 0; Blogs – 13

4. jmdm. kommt etw. spanisch vor
DWDS-Kernkorpus (1900 – 2010) - 4 Treffer
Referenz- und Zeitungskorpora – 58
Spezialkorpora: Gesprochene Sprache – 0; Blogs – 14

5. mit dem Latein am Ende sein
DWDS-Kernkorpus (1900 – 2010) - 18 Treffer
Referenz- und Zeitungskorpora – 387
Spezialkorpora: Gesprochene Sprache – 1; Blogs – 22

Die Ergebnisse der anhand verschiedener DWDS-Korpora vorgenommenen Analyse zeugen davon, dass die in dieser Arbeit analysierten Idiome dem oben beschriebenen Prinzip der Konstruktionsgrammatik, und zwar dem der Konventionalität vollkommen entsprechen und lassen darauf schließen, dass die Idiome, deren Gebrauchsfrequenz in diesem Abschnitt untersucht wurde, als Konstruktionen im Sinne der Construction Grammar behandelt werden dürfen. Es sei hier aber bemerkt, dass alle analysierten Phraseme besonders häufig im Funktionalstil der Presse und Publizistik und recht selten im Stil der Alltagsrede gebraucht werden, was darauf schließen lässt, dass die meisten Angehörigen der deutschen Sprachgemeinschaft diese eher passiv beherrschen als aktiv gebrauchen. Daraus ergibt sich die Frage, ob diese von so genannten Usage-Based-Modellen der Konstruktionsgrammatik als Konstruktionen anerkannt werden?

Bibliografie:

1. DOBROVOLSKIJ, D. Phraseologie und Konstruktionsgrammatik. In: Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze. A.Lasch, A.Ziem (Hgg), Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH, Tübingen, 2011
2. FILLMORE, C.J.; P.KAY; M.C. O´CONNOR. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of ´Let Alone´, Language 64/3, 1988, pp. 501-538
3. GOLDBERG, A.E. Constructions. A Construction Grammar Approachto Argument Structure, Cognitive Theory of Language and Culture, Chicago: University of Chicago Press, 1995

4. KAY, P.; C.J. FILLMORE. Grammatical Construktions and Linguistic Generalizations: the ´What´s X doing Y?´ Construction, Language, 75, 1999, pp.3 -33
5. LAKOFF, G. „There-Constructions", in ders.:Women; Fire, and Dangerous Things.What Categories Reveal about the Mind, Chicago: The University of Chicago Press, 1987
6. STATHI, K. Idiome in der Konstruktionsgrammatik: im Spannungsfeld zwischen Lexikon und Grammatik. In: Lasch, A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S. 149
7. STEFANOWITSCH, A. Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: , A./A.Ziem (Hgg.) Konstruktionsgrammatik III: Aktuelle Fragen und Lösungsansätze., Stauffenburg Verlag, Tübingen, 2011, S. 16-17

L'EXPRESSION ORALE ET SES DIFFICULTES DANS LA CLASSE DE FLE

EXPRIMAREA ORALĂ ȘI DIFICULTĂȚILE ACESTEIA ÎN CLASA DE FLE

ORAL EXPRESSION AND ITS DIFFICULTIES IN THE FLE CLASSROOM

Ana BÎTCĂ, profesor, grad didactic întâi
IPLT „Liviu Deleanu" mun. Chișinău

Ana BÎTCĂ, teacher, first teaching grade
High School „Liviu Deleanu", Chisinau
anabitca108@gmail.com

CZU: 378.016:811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p161-166

Abstract

Institutional language teaching aims to develop learners' oral and written communicative skills. Emphasis is placed on methods that encourage active learning, such as dialogues in context, simulations and role-playing, to re-use acquired vocabulary and structures. These activities encourage imagination, creativity and the integration of non-verbal aspects. The simulated 'I', where the learner adopts another identity, reduces anxiety and facilitates oral expression. However, continuous speaking remains under-exploited, even though it is more demanding. It requires uninterrupted personal expression, which is often lacking in courses where interaction is encouraged. Assessment can also be intimidating for students. A structured and motivating approach is essential if oral language is to be taught effectively. Teachers need to receive training on the new syllabuses and adapt the content to the level and age of the learners to optimise their progress. Communication remains the essential aim of learning a foreign language.

Keywords: oral, written communication, role-play, imagination, creativity, dialog

Rezumat

Predarea instituțională a limbilor străine urmărește dezvoltarea competențelor de comunicare orală și scrisă ale cursanților. Se pune accentul pe metodele care încurajează învățarea activă, cum ar fi dialogurile în context, simulările și jocurile de rol, pentru a reutiliza vocabularul și structurile dobândite. Aceste activități încurajează imaginația, creativitatea și integrarea aspectelor non-verbale. „Eu"-ul simulat, în care cursantul adoptă o altă identitate, reduce anxietatea și facilitează exprimarea orală. Cu toate acestea, vorbirea continuă rămâne subexploatată, deși este mai solicitantă. Aceasta necesită o exprimare personală neîntreruptă, care lipsește adesea în cursurile în care interacțiunea este încurajată. Evaluarea poate fi, de asemenea, intimidantă pentru studenți. O abordare structurată și motivantă este esențială pentru ca limba orală să fie predată eficient. Profesorii trebuie să beneficieze de formare cu privire la noile programe și să adapteze conținutul la nivelul și vârsta cursanților pentru a optimiza progresul acestora. Comunicarea rămâne obiectivul esențial al învățării unei limbi străine.

Cuvinte-cheie: comunicare orală, scrisă, joc de rol, imaginație, creativitate, dialog

L'enseignement d'une langue étrangère dans un cadre scolaire a pour objectif de permettre aux apprenants de maîtriser cette langue dans un but de communication, qu'elle soit orale ou écrite. La didactique des langues s'est toujours donnée pour mission d'améliorer le processus d'apprentissage en mettant à disposition des apprenants des méthodes pédagogiques qui leur permettent de construire leurs propres connaissances.

Il revient donc à l'école de fournir les outils nécessaires à la production d'actes de communication orale. L'expression orale peut naturellement être associée à des dialogues déjà utilisés dans les exercices de compréhension orale, dans le but de réemployer les structures grammaticales et le lexique acquis. Il est également essentiel de stimuler l'imagination et la créativité des élèves.

Cependant, un échange de type questions-réponses entre l'enseignant et l'apprenant reste limité et ne reflète pas les situations de communication réelles de la vie quotidienne. Il est donc préférable de proposer des dialogues contextualisés entre les élèves dès les premières étapes de l'apprentissage. [3, p. 57]

L'agencement de l'espace en classe doit aussi favoriser ces échanges : par exemple, disposer les tables en U pour que les élèves puissent se faire face, ou aménager un espace libre pour les simulations. Dans ce cadre, le professeur prend le rôle d'animateur : il n'intervient pas directement dans les échanges, mais reste attentif aux difficultés linguistiques et communicatives des apprenants, afin d'y remédier par la suite. [2 p. 24]

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'expression orale mettra enjeu un «je » de l'apprenant plus personnel. D'activités de simulations initiales, sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les apprenants revêtent l'identité de personnages fictifs, on passera à l'expression de l'opinion dans laquelle la personnalité de l'apprenant sera de plus en plus impliquée (exposé, débat). Cependant, la simulation ne doit pas être abandonnée pour autant car elle est la mieux adaptée pour travailler avec souplesse les différents objectifs de la formation. [4, p. 89] La situation proposée aux apprenants sera de plus en plus complexe et dramatisée, de façon à réutiliser les acquis antérieurs.

Le « je » en pleine simulation dans le cas des apprenants débutants. L'approche de l'expression orale par le «je » simulé permettra à l'élève débutant de ne pas s'impliquer dans sa production tout en réemployant des structures et du lexique qu'il connaît.

Cette activité consiste à rechercher des énoncés plausibles que peuvent produire des personnages représentés sur des images fixes, dans une situation de communication précise. [1 p. 137]

Prenons l'acte de parole « se présenter », se trouvant dans tous les manuels de FLE au début de l'apprentissage. Les illustrations proposent des situations de communication réelles (à table, lors d'une réunion, d'un cocktail, dans un train, à l'université...) où les personnages sont en train de faire connaissance.

L'apprenant est invité à répondre à des questions visant à analyser la situation de communication : qui sont les interlocuteurs ? Où se trouvent-ils ? Que font-ils ? Ensuite, il doit se glisser dans la peau d'un personnage et formuler des énoncés appropriés, en tenant compte du contexte proposé. Ce n'est donc pas sa propre identité qu'il exprime, mais celle d'un autre personnage.

Une activité similaire peut être réalisée à partir d'une vidéo dont le son est coupé. Les apprenants doivent alors observer attentivement la scène, comprendre la situation et imaginer ce que pourraient dire les personnages, en se mettant à leur place.

Grâce à cette méthode dite du « je » simulé, l'élève s'exprime au nom d'un personnage fictif qu'il a entièrement inventé. Pendant quelques instants, il adopte une autre identité, ce qui stimule son imagination et sa créativité, tout en réduisant l'angoisse liée à l'expression de soi-même.

L'intérêt majeur de la simulation est qu'elle valorise aussi l'expression corporelle. [4, p. 51]. Elle permet à l'apprenant d'intégrer des éléments non verbaux dans son discours, tout comme cela se produit naturellement dans les situations réelles de communication.

Une difficulté accrue dans la classe de FLE est aussi la prise de parole en continue

Cependant il faut bien reconnaître que la prise de parole en continu semble accroître les difficultés au lieu de les résoudre. C'est sans doute pourquoi sa pratique cultivée est rare.

Elle est incontestablement plus exigeante que la simple participation puisqu'elle demande une prise de parole ininterrompue et individuelle. On retrouve alors multipliées les difficultés sur le plan des savoirs (lexicaux, grammaticaux ou phonologiques par exemple) et du savoir être (peur de s'exposer face à la classe). [6, p. 37] L'évaluation est alors crainte comme la sanction immédiate d'un échec alors que l'expression orale est toujours valorisation de la participation. Il est facile d'évaluer pour le professeur mais l'élève est alors plus exposé.

Même si les enseignants encouragent généralement leurs élèves à s'exprimer, la pratique de la parole continue est rarement mise en avant. Quand elle l'est, elle se limite souvent aux premières minutes de la leçon, durant lesquelles les élèves peuvent raconter ce qu'ils ont fait pendant les vacances, relater une anecdote ou participer à un exercice ponctuel, où l'accent est mis davantage sur le contenu transmis que sur les apprentissages linguistiques proprement dits. [5, p. 80]

Ces moments d'échange sont utiles car ils favorisent l'interaction et rappellent aux élèves qu'ils se trouvent dans un contexte d'apprentissage d'une langue. De plus, ils permettent au professeur de rebondir sur ce qui est dit pour introduire le thème de la leçon, qu'il soit culturel ou grammatical. Toutefois, ce type de pratique ne permet pas un réel développement de la parole continue.

Il faut reconnaître qu'en classe, les enseignants consacrent plus d'efforts à la compréhension et à l'expression écrite, tandis que l'expression orale continue reste souvent négligée. Elle n'est ni suffisamment travaillée ni intégrée dans une progression pédagogique structurée, allant de l'apprentissage à la pratique, puis à l'évaluation. Ce type d'approche reste très rare.

De surcroît, la communication est la finalité essentielle de l'apprentissage d'une langue étrangère car c'est en parlant qu'on apprend à communiquer. Vu qu'une « langue est d'abord une réalité orale », l'enseignement de l'oral est une nécessité et une primauté incontestée dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Sa maîtrise est un facteur de réussite scolaire.

L'enseignement de l'expression orale a toujours suscité l'intérêt des enseignants de FLE, tant du point de vue pédagogique que linguistique. L'objectif principal de cet

enseignement est d'apporter aux apprenants une méthode efficace pour s'exprimer avec plus d'aisance à l'oral. Toutefois, pour que ces objectifs soient atteints, il est indispensable que les enseignants soient mieux accompagnés, mieux formés et mieux informés sur les nouveaux contenus des programmes.

De plus, une séance consacrée à l'oral doit s'appuyer sur une démarche pédagogique fondée sur une source claire de motivation. L'enseignant doit être capable de présenter la tâche langagière de manière structurée, en définissant dès le départ les objectifs d'apprentissage, tout en tenant compte de l'âge et du niveau des élèves pour adapter le contenu.

Le déroulement de la séance orale doit permettre un enrichissement progressif et logique des idées, en s'appuyant sur des supports variés tels que des images, des éléments humoristiques ou des jeux, afin de maintenir l'intérêt et d'optimiser l'apprentissage.

Les apprenants d'une langue étrangère souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de s'exprimer oralement et acquérir des compétences langagières. L'oral occupe une place importante dans l'acquisition d'une langue étrangère, il est le plus complexe à cause de la spontanéité et fluidité qu'il nécessite. La production orale demande beaucoup de capacités et de concentration. Le développement de la compétence en production orale est la dimension la plus difficile et la plus exigeante. L'expression orale est une compétence qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. [7, p. 34].

L'expression orale est une compétence qui demande un travail rigoureux et constant. Elle suppose de surmonter plusieurs types de difficultés : celles liées à la prononciation, au rythme, à l'intonation, mais aussi à la compréhension du discours oral et à sa grammaire spécifique. Dès le début de leur apprentissage, les apprenants de FLE sont confrontés à la langue parlée et aspirent à pouvoir communiquer rapidement, en développant des compétences solides aussi bien pour comprendre que pour s'exprimer.

Travailler la production orale permet d'enrichir et de renforcer les compétences linguistiques globales. Pour devenir de bons communicants en langue étrangère, les apprenants doivent acquérir à la fois des compétences d'écoute et d'expression orales. Or, parler spontanément reste l'un des aspects les plus complexes à enseigner, à mettre en pratique et à perfectionner.

Les étudiants ont besoin de vivre des situations variées de communication pour apprendre à interagir efficacement en français. L'un des objectifs fondamentaux d'un apprenant de langue étrangère est de pouvoir s'exprimer à l'oral avec fluidité et naturel. La maîtrise de l'oral est souvent évaluée à travers la capacité à parler de façon continue, sans hésitations marquées, même si les phrases ne sont pas toujours très élaborées.

Pour la didactique des langues étrangères, ce qui est vraiment important c'est le développement de la production orale et la connaissance des diverses pratiques langagières orales, mais beaucoup d'apprenants éprouvent beaucoup de difficultés à communiquer oralement en FLE. Des difficultés linguistiques et psychologiques, souvent, sont des obstacles majeurs entravent l'expression orale chez les apprenants.

La maîtrise de la production orale est estimée à travers sa fluidité et l'habilité à parler de façon continue. Améliorer l'expression orale en permettant aux apprenants de commu-

niquer de la manière la plus naturelle et la plus authentique qui soit, reste l'objectif premier de tout apprentissage de l'oral. [8, p. 44-45]. Pour développer des automatismes, c'est-à-dire communiquer sans effort et correctement, il faut prendre conscience des éléments linguistiques en jeu, et prendre le temps de pratiquer la langue à partir des structures de base correctes. Parler une langue, c'est plus que savoir quelques mots, c'est également en savoir plus sur les normes qui conduisent l'arrangement des phrases.

La composante linguistique est celle qui porte sur les connaissances purement techniques d'une langue. On y trouve la prononciation, la morphologie, le lexique, la grammaire, la syntaxe, etc.

C'est à travers la dimension linguistique que l'apprenant renforce ses quatre compétences fondamentales : parler, écrire, comprendre à l'oral et comprendre à l'écrit. Pour aider les élèves à surmonter les obstacles liés à l'expression orale en classe de FLE, les enseignants peuvent intégrer divers supports pédagogiques adaptés aux besoins de leurs apprenants.

Les ressources fournies par les outils audiovisuels et numériques offrent de nombreuses possibilités pour enrichir les activités de compréhension et de production orale. Les documents audiovisuels, en particulier, constituent des ressources précieuses car ils présentent des situations de communication proches de la réalité. Leur utilisation favorise l'acquisition de la langue en contexte.

Grâce à des exercices d'écoute régulière accompagnés de répétitions, les élèves progressent dans leur aisance à l'oral. Il est essentiel qu'ils utilisent activement la langue dans des situations de communication variées. Un bon exemple est celui de l'apprentissage chez les jeunes enfants : pour bien assimiler le vocabulaire, les sons, la prononciation et la structure des phrases, il est efficace de leur faire répéter et mémoriser des dialogues entendus. Cette pratique favorise l'ancrage des automatismes nécessaires à une expression orale fluide.

Petit à petit ils vont maîtriser des automatismes pour la production orale. Toute occasion de parler est bonne pour le développement linguistique de l'apprenant. Parler très régulièrement en français c'est vraiment indispensable. Pour améliorer l'oral c'est le bienvenu l'utilisation de films sous-titrés en classe de langue est bénéfique à partir du moment où les sous-titres facilitent la compréhension en général et la reconnaissance lexicale en français langue étrangère. L'intégration du texte dans un document vidéo facilite le traitement cognitif d'un document audiovisuel.

L'enseignant est comme un guide dans le processus d'enseignement des langues étrangères, il peut faire parler ses apprenants à travers des différentes activités ludiques faites en classe comme jeux de rôle, faire des exposés, débats, les interactions de type questions/réponses, discussion ou argumentation, etc. Il est nécessaire d'offrir plus d'occasions aux étudiants pour s'exprimer oralement, les encourager à pratiquer et surmonter les problèmes psychologiques qui les empêchent de parler.

Motiver les élèves à apprendre et à pratiquer la langue française en leur proposant des activités libres de choix, leur faire prendre conscience de leurs potentialités et les divers moyens dont ils disposent pour s'exprimer oralement.

En classe de FLE existe des difficultés quand il s'agit de s'exprimer oralement, mais elles peuvent être surmontées en sollicitant des stratégies comme l'élaboration des différentes activités qui incitent la prise de parole et qui mettent l'apprenant dans des situations orales.

Apprendre le français ne se limite pas à mémoriser des listes de vocabulaire ou à connaître les règles de grammaire et de conjugaison. Cela signifie aussi adopter une nouvelle manière de penser et de s'exprimer, tout en s'ouvrant à la culture propre à la langue.

Pendant les cours, il est donc recommandé d'impliquer activement les élèves dans des activités orales qui sollicitent leur réflexion. Ces activités permettent non seulement d'enrichir leurs connaissances, mais aussi de développer leurs compétences en communication et en expression discursive

Bibliographie :

1. AMOSSY, R *Pragmatique et analyse des textes* Tel-Aviv, Presses de l'Université de Tel- Aviv, 2002
2. DABENE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: situations plurilingues* (Collection F/références). Paris, Hachette FLE, 1994
3. DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF. 1998
4. LHONE, Elisabeth, *Pour une didactologie de l'oralité*, Revue de didactologie des langues-cultures 2001/3-4, nr. 123
5. NONNON, Elisabeth, *La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation*, en Recherches, 33, Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3, 75-90. 2000
6. VELTCHEFF, Caroline, STANLEY, Hilton *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris, 2003
7. MERCIER, J. (2002). L'expression orale en classe de FLE, université de PANAMA. En ligne: https://prezi.com/définition-l'expression-orale-Brian Ruiz.
8. ALKHALAF Irina, *L'enseignement de la production orale en classe de FLE : difficultés linguistiques et psychologiques*, Bulletin of the Faculty of Arts Volume 84 Issue 2 January 2024

IMPORTANȚA UTILIZĂRII RESURSELOR DIGITALE ÎN PREDAREA INTEGRATĂ A GEOGRAFIEI

THE IMPORTANCE OF DIGITAL RESOURCES IN INTEGRATED GEOGRAPHY EDUCATION

Ana-Maria CIOBOTARU, dr., prof.,
Colegiul Tehnic "Gheorghe Balș" Adjud

Ana-Maria CIOBOTARU, PhD, teacher,
"Gheorghe Balș" Technical College, Republicii Adjud, Romania
ORCID: 0000-0002-3018-3448
ciobotaruanamaria@yahoo.com

Ion ANDRONACHE, dr., prof.,
Școala Gimnazială "Vasile Alecsandri" Brăila,
Școala Gimnazială "Alexandru Ioan Cuza" Brăila

Ion ANDRONACHE, PhD, teacher,
"Vasile Alecsandri" Secondary School, , Brăila, România
"Alexandru Ioan Cuza" Secondary School, Brăila, România
ORCID: 0000-0001-7693-9098
ion.andronache@geo.unibuc.ro

CZU: 37.016:91+004
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p167-171

Abstract

The use of digital resources in integrated geography teaching offers numerous benefits, enhancing the educational process, increasing student engagement, and fostering interdisciplinary skills. These resources support interactive learning, the visualization of geographical concepts, and adaptation to diverse learning styles. Moreover, integrating foreign languages into geography teaching through digital resources allows students to develop linguistic and cultural competencies, preparing them for a globalized world. Educational technologies such as interactive applications, online platforms, and multimedia materials facilitate the understanding of subject-specific terminology in foreign languages and improve the teaching-learning process. However, effectively implementing these resources requires the development of teacher competencies and investments in educational infrastructure. This article examines the benefits, challenges, and recommendations regarding the use of digital resources and foreign languages in geography teaching.

Keywords: digital resources, geography teaching, digital skills, interactive learning, foreign languages, interdisciplinarity.

INTRODUCERE

Utilizarea resurselor digitale în predarea integrată a geografiei oferă multiple beneficii prin îmbunătățirea metodelor de predare-învățare, precum și înțelegerea conținuturilor de către elevi. Aceste resurse educaționale facilitează o învățare interactivă și profundă,

contribuind la dezvoltarea competențelor geografice și la creșterea angajamentului elevilor în cadrul orelor la clasă.

Se remarcă o serie de avantaje ale utilizării resurselor digitale la clasa printre care:

- îmbunătățirea performanței școlare prin folosirea hărților interactive, a jocurilor geografice care determină participarea activă a elevilor în procesul de învățare [7, 8];
- abordarea unei învățări interactive prin povestiri digitale, utilizarea gamificării aplicațiilor mobile) facilitează învățarea activă, profundă a geografiei [1, 4];
- dezvoltarea competențelor critice ținând cont de integrarea tehnologiilor inovatoare de înțelegere a geografiei îmbunătățesc gândirea critică, raționamentele spațiale și înțelegerea holistică a lumii[2, 5].

Învățarea continuă ține cont și de recomandările Comisiei de Învățământ a Uniunii Europene, privind includerea competențelor cheie în predare și învățare [6]. Includerea competențelor cheie în predarea Disciplinei Geografie scoate în evidență importanța comunicării într-o limbă străină, buna stăpânire a aritmeticii, înțelegerea lumii naturale și abilitatea de a pune în aplicare cunoștințele și tehnologia pentru a formula răspunsuri la diferite probleme ale mediului geografic (medicina, transporturi, turism, comunicare, etc). O importanță semnificativă este preluată de către competența digitală prin integrarea TIC în activitatea de predare-învățare-evaluare (realizarea de materiale didactice, diferite RED-uri, fișe de lucru). Abilitatea de gestionare eficientă a învățării, individuale sau în grup este reliefată prin competenta "a învăța să înveți" [6].

Legătura dintre competențele-cheie ține cont de următoarele concepte:

- **inovație pedagogică** (utilizarea tehnologiilor pentru a crea experiențe de învățare multilingvistice și interactive);
- **motivare** (integrarea acestor competențe ajută profesorii să se simtă mai încrezători și pregătiți pentru provocările predării în medii moderne și diverse cultural);
- **accesibilitate** (facilitarea predării pentru elevii care nu stăpânesc bine limba străină, prin utilizarea aplicațiilor digitale).

Folosirea unei limbi de circulație internaționale în predarea geografiei reprezintă uneori o provocare și este necesară adaptabilitate întrucât necesită

- (i) folosirea resurselor audio-video și a aplicațiilor digitale specifice învățării limbilor străine;
- (ii) crearea de conținut accesibil și interactiv pentru elevii cu niveluri variate de înțelegere lingvistică;
- (iii) dezvoltarea abilităților de mediere culturală prin utilizarea materialelor autentice disponibile online.

Printre metodele didactice utilizate în activitatea didactică se remarcă metodele tradiționale centrate pe activitatea profesorului (povestirea, descrierea, explicația), și metodele moderne centrate pe activitatea elevilor (conversația, demonstrația, problematizarea, modelarea). Totuși, utilizarea unor metode bazate pe acțiune (exercițiul, jocurile geografice, activitățile practice) și utilizarea unor strategii didactice stimulative

impune o capacitate deosebită a profesorului de cunoaștere și stăpânire a metodelor integrate în cadrul orelor de curs. Utilizarea metodelor didactice adecvate determină stimularea creativității, formularea de soluții și noi ipoteze care ajută la înțelegerea noțiunilor, conținuturilor.

Având în vedere strategia de transformare digitală 2023-2030, care vizează dezvoltarea unei infrastructuri naționale IT, consolidarea securității cibernetice, îmbunătățirea sistemului educațional digital și promovarea inter conectivității globale, competența digitală în educație devine esențială, mai ales în contextul predării într-o limbă străină. Tehnologia joacă un rol important în sprijinirea înțelegerii lingvistice, prin instrumente precum traducerea automată, subtitrările și aplicațiile pentru învățarea limbilor străine. Aceasta implică utilizarea unor platforme educaționale online, integrarea unor resurse digitale interactive pentru a îmbunătăți predarea, facilitează învățarea colaborativă prin mijloace digitale într-un mediu educațional tot mai dependent de elementele digitale sau digitalizare.

Utilizarea materialelor digitale trebuie să țină cont și de formarea cadrelor didactice prin cursuri de pedagogie digitală (familiarizarea cu platforme precum Moodle, Google Classroom sau alte instrumente pentru crearea și livrarea materialelor de învățare), proiecte practice (dezvoltarea de lecții demonstrative care să integreze tehnologia digitală și să fie predate într-o limbă străină) sau ateliere de limbă străină în context educațional (crearea de scenarii didactice care să includă limbaj specific materiei (de exemplu, terminologia științifică în limba engleză).

Utilizarea platformelor educaționale (prin intermediul gamificării/ludificării) îmbunătățește învățarea prin creșterea motivației elevilor. Gamificarea reprezintă un sprijin pentru învățarea la distanță permițând învățarea personalizată și oferind feedback rapid [3]. Resursele digitale sunt din ce în ce mai ușor de utilizat și de integrat în cadrul orelor de geografie. Multitudinea de materiale online, aplicații, fișe de lucru, tutoriale ajută atât profesorul cât și elevul în procesul de învățare (Tabel 1).

Tabel 1. Resurse digitale utilizate în predarea interactivă a geografiei

Nr. crt.	Denumire resursă digitală	Descriere	Link
1	Eduboom	platformă online cu materiale video/ teste pentru multe discipline	https://eduboom.ro/
2	Land Copernicus Monitoring Service	Oferă informații despre gradul de acoperire si utilizare al terenurilor, starea vegetației, parametri bio-geofizici (umiditatea solului, temperatură).	https://land.copernicus.eu/en
3	Global Forest Watch	Date recente și instrumente pentru monitorizarea pădurilor (accesarea informațiilor aproape în timp real despre cum se schimbă starea pădurilor din întreaga lume).	https://www.globalforestwatch.org/
4	Coursera	platforma de educatie online (cursuri, prelegeri video, teme pentru acasă, forumuri de discuții).	https://www.coursera.org/

5	Kahoot	platforma online gratuită care se bazează pe învățarea prin joc (ludificare) și tehnologie educațională. Prezintă accesibilitate ridicată și multitudine de materiale didactice disponibile pentru a ușura învățarea	https://kahoot.com/
6	Genially	platformă online pentru crearea de continut digital, materiale, prezentări, animații, jocuri didactice	**https://genially.com/**

Utilizarea resurselor digitale în procesul de predare-învățare-evaluare prezintă o serie de avantaje atât pentru profesori cât și pentru elevi. Profesorii pot realiza materiale didactice interactive, inovative astfel lecțiile devenind motivante și determină dezvoltarea competențelor digitale și a învățării continue. Pe de altă parte, elevii sunt implicați activ în cadrul orelor, stimulează competiția între elevi (clasamente), învață prin descoperire și implică și dezvoltarea competențelor digitale. Acestea favorizează creșterea angajamentului elevilor în cadrul lecțiilor.

Concluzii

Resursele digitale reprezintă o componentă indispensabilă în predarea integrată a geografiei, datorită capacității lor de a sprijini înțelegerea conceptelor geografice prin vizualizare interactivă și adaptare la diverse stiluri de învățare. Acestea contribuie la:

- îmbunătățirea motivației și implicării elevilor în procesul de învățare;
- dezvoltarea competențelor critice, digitale și interdisciplinare;
- facilitarea conexiunilor între geografie și alte domenii, cum ar fi istoria sau limbile străine, prin accesul la materiale autentice.

Cu toate acestea, utilizarea resurselor digitale rămâne limitată de competențele insuficient dezvoltate ale unor cadre didactice și de infrastructura educațională incompletă. Se recomandă:

1. Dezvoltarea programelor de formare continuă pentru profesori, axate pe utilizarea tehnologiilor avansate (GIS, aplicații interactive) și pe integrarea limbilor străine în predare.
2. Crearea unui cadru educațional integrat care să promoveze colaborarea interdisciplinară și utilizarea platformelor educaționale moderne.
3. Investiții susținute în infrastructura digitală pentru a asigura accesibilitatea resurselor în toate mediile școlare.

Resursele digitale nu doar că îmbunătățesc procesul educațional, dar și pregătesc elevii pentru provocările unei lumi din ce în ce mai digitalizate, favorizând o învățare activă și adaptabilă.

Bibliografie

1. Gubevu B. W. S., Mncube V. S. Mobile Smartphones as Tools for ICT Integration in Geography Teaching // Education Sciences. 2024. № 9 (14). C. 930.
2. Lee J.-M., Kim Y.-H. Exploration of the Practice and Effectiveness of Teaching Geography Using Statistical Geographic Information Service(SGIS) // Convergence Education Research Institute, Korea National University of Education. 2024. № 2 (10). C. 121–144.

3. Pobryzghaieva V., Nalyvaiko O. Digital tools for gamification of the educational process of junior school students in conditions of distance learning // Educological discourse. 2024. № 2 (45).
4. Ryan A. W., Aasetre J. Digital storytelling, student engagement and deep learning in Geography // Journal of Geography in Higher Education. 2021. № 3 (45). С. 380–396.
5. Tursinbaevna G. R., Muzapparovna T. Z., Turganbaevna K. M. THE IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING GEOGRAPHY // International Journal of Pedagogics. 2023. № 10 (3). С. 53–56.
6. UE Învățarea pe tot parcursul vieții – competențe-cheie // 2006.
7. Yang J., Luo J., Zhu Z. Analysis of Digital Map Application for Middle School Geography // Frontiers in Educational Research. 2024. № 4 (7).
8. Zbereanu G. The Effects of Using Digital Technologies on High School Geography Learning // JOURNAL OF INNOVATION IN PSYCHOLOGY, EDUCATION AND DIDACTICS. 2024. № 1 (28). С. 47–60.

PREDAREA VERBULUI CU AJUTORUL TEHNOLOGIILOR EDUCAȚIONALE INOVATIVE

TEACHING THE VERB WITH THE HELP OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Aura COMORAȘU, profesor grad didactic I,
Școala Gimnazială „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță”,
Sascut, Bacău, România

Aura COMORAȘU, teacher grade I,
Elementary School „Explorator Teodor Gheorghe Negoiță”,
Sascut, Bacău, Bacău, Romania
ORCID: 0000-0002-3589-2534
auracomorasu@gmail.com

CZU: 373.016:811.135.1+004
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p172-176

Abstract

Teaching the verb using innovative educational technologies brings many advantages that improve the learning process. These technologies, such as interactive applications, digital platforms and multimedia resources, promote interactivity, student engagement and active learning. They offer the possibility to adapt teaching to individual needs, facilitating the understanding of abstract and complex verb concepts. Students benefit from varied exercises, instant feedback and personalized assessments, allowing them to consolidate their knowledge in an efficient and enjoyable way. Integrating modern technologies into teaching increases student motivation and interest while developing essential digital skills. Teachers can use creative methods such as educational games, simulations and visual presentations to make lessons more engaging and relevant. In addition, these tools facilitate collaboration and interactive learning, contributing to a modern and effective approach to language education.

Keywords: innovative educational technologies, interactivity, verb, collaboration

Predarea verbului în cadrul orelor de limba și literatură română poate fi făcută mai atractivă și eficientă prin integrarea tehnologiilor educaționale inovative. Prin aplicațiile și platformele interactive *Kahoot!*, *Quizizz* sau *Socrative* se creează quiz-uri interactive despre conjugările verbelor, modurile și timpurile verbale. Elevii pot participa în timp real, iar profesorul poate monitoriza progresul. Cu ajutorul aplicației *Wordwall* se dezvoltă jocuri educative, cum ar fi potrivirea verbelor cu modurile sau timpurile lor.

Didactica modernă (contemporană) se axează pe principiul centrării pe elev. În ultimii ani s-a schimbat viziunea asupra educației și asupra rolului pe care îl îndeplinește profesorul în actul didactic. Misiunea dascălului s-a schimbat, devenind un formator de competențe, iar noua pedagogie pune în centrul predării elevul, care trebuie implicat activ în procesul de învățare. Rolul cadrului didactic este acela de facilitator al procesului de învățare. Această nouă filozofie asupra predării este cunoscută ca educație centrată pe elev.

Educația centrată pe elev pune în prim-plan experiențele, cunoștințele, talentele, interesele, capacitățile și nevoile elevilor la cele mai eficiente practici de stimulare a motivației și învățării tuturor elevilor. De asemenea, învățarea centrată pe elev oferă acestora independență și control sporit referitor la însușirea corectă a verbului, la metodele de învățare și la ritmul de studiu. Astfel, elevii devin conștienți și responsabili față de ceea ce se învață, momentul când învață și modul cum se învață și de ce.

Elevii trebuie să fie implicați activ în învățare și să își asume responsabilitatea în ceea ce privește actul învățării eficiente centrate pe elev:

- importanța procesului de predare, folosit ca instrument pentru a-i ajuta pe elevi să învețe;
- cadrul didactic are rolul de administra procesul de învățare al elevilor pe care îi are în grijă;
- profesorul e un mediator;
- continuarea procesului de învățare dincolo de sala de clasă;
- cadrul didactic trebuie să încurajeze/ implice activ elevii în planificarea și administrarea propriului proces de învățare prin proiectarea structurată a oportunităților de învățare atât în sala de clasă, cât și în afara ei.

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de învățare în funcție de ritmul propriu de învățare al elevului. Elevul trebuie să fie implicat și responsabil pentru progresele pe care le face în ceea ce privește propria lui educație.

Avantajele învățării centrate pe elev:

- Creşterea motivației elevilor, deoarece aceştia sunt conştienți că pot influența procesul de învățare;
- Eficacitate mai mare a învățării şi a aplicării celor învățate, deoarece aceste abordări folosesc învățarea activă;
- Învățarea capătă sens, deoarece a stăpâni materia înseamnă a o înțelege;
- Posibilitate mai mare de includere - poate fi adaptată în funcție de potențialul fiecărui elev, de capacitățile diferite de învățare, de contextele de învățare specifice.

Rolul metodelor învățării centrate pe elev

Metodele de învățare centrată pe elev fac lecțiile interesante, ajută elevii să realizeze judecăți de substanță și fundamente, sprijină elevii în înțelegerea conținuturilor pe care sa fie capabili sa le aplice în viața reală.

Printre metodele care activează predarea-învățarea sunt și cele prin care elevii lucrează productiv unii cu alții, își dezvoltă abilități de colaborare și ajutor reciproc. Ele pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorită denumirilor, caracterului ludic și oferă alternative de învățare cu ,,priză" la copii.

În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, trebuie să utilizăm, cu precădere unele strategii activ-participative, creative. Acestea nu trebuie rupte de cele tradiționale, ele marcând un nivel superior în spirala modernizării strategiilor didactice.

Mijloacele de învățământ constituie totalitatea instrumentelor, materialelor și operațiilor cu ajutorul cărora se poate produce transmiterea și asimilarea cunoștințelor,

priceperilor și deprinderilor, precum și înregistrarea și evaluarea rezultatelor. Ele ajută la realizarea și stimularea demersului didactic, fiind de neînlocuit într-un învățământ modern. Pe lângă funcția demonstrativă și informativ-cognitivă, mijloacele de învățământ cunosc și alte funcții: motivațională, formativă, aplicativă (acțional-practică), estetică și de evaluare.

Astfel, dacă se va utiliza adecvat aceste mijloace în orele de limba română, atunci se vor atinge obiectivele propuse, urmărind solicitarea și dezvoltarea proceselor gândirii elevului, trezirea interesului și curiozitatea acestuia spre a descoperi relațiile posibile ce se pot stabili între noțiunile studiate. Totodată, ajută elevul să învețe acționând noțiunile studiate în contexte noi, ajutând la formarea și dezvoltarea gustului estetic al elevilor.

În orele de predare - învățare a verbului se utilizează preponderent mijloacele de învățământ sub formă de de materiale grafice și figurative, gen scheme, liste, tabele, planșe, rebusuri, precum și mijoace tehnice audio- vizuale,tehnici educaționale inovative.

În primul rând, schemele ne ajută la sistematizarea cunoștințelor privind verbul în orele de recapitulare și sistematizare, fiind utile profesorului pentru a ilustra clasificarea verbului cu diferitele categorii gramaticale, fiind folosite în momentul dirijării învățării, a structurării conceptelor despre verb; sau pot fi folosite la actualizarea cunoștințelor ori la momentul sistematizării noțiunilor privind verbul ori al reflecției; în această situație, elevii fiind cei care completează schemele cu exemple edificatoare. Tabelele contribuie la ilustrarea asemănărilor și deosebirilor existente între diferitele clase de verbe și categoriile gramaticale ale acestora.

Listele cuprind informații privind verbul. Asemenea tabelelor, listele pot fi folosite în orice moment al lecției, în funcție de obiectivele urmărite și de competențele pe care profesorul urmărește să le formeze

Ex.: liste cu verbe regulate sau verbe neregulate, verbe predicative, liste cu diferitele moduri ale verbului.

Principala formă de organizare a demersului didactic de însușire a conceptului de verb este lecția.

În cadrul acestei lecții se întâlnesc și alte forme de învățare, precum: activitatea independentă (a elevilor), cu variantele ei, individuală și pe grupe, dar și activitatea frontală.

În practica didactică, același autor deosebește mai multe tipuri de lecții:

- lecția de însușire (învățare) de cunoștințe;
- lecția de fixare a cunoștințelor și de formare de priceperi și deprinderi;
- lecția de repetare și sistematizare (de recapitulare);
- lecția de verificare și evaluare a cunoștințelor și deprinderilor .

Referitor la realitatea augmentată (AR), aceasta se utilizează cu ajutorul aplicațiilor precum *Quiver* sau *Merge Cube* pentru a crea experiențe vizuale captivante. De exemplu, elevii pot explora animații legate de acțiunea exprimată de diverse verbe. Prezentările multimedia și animațiile se pot realiza prin intermediul aplicațiilor *Canva*, *Prezi* sau *Powtoon* pot fi folosite pentru a crea prezentări atractive despre categoriile gramaticale ale verbului. Animațiile pot ajuta la explicarea modurilor și timpurilor verbale mai complexe.

Folosind platformele colaborative *Google Docs* sau *Padlet* se creează activități colaborative în care elevii să identifice verbele dintr-un text, să analizeze forma și funcția

lor. De asemenea, elevii pot lucra împreună pe o poveste, identificând și corectând verbele folosite greșit. Totodată, crearea de conținut digital de către elevi se realizează prin încurajarea elevilor să creeze videoclipuri, podcasturi sau benzi desenate digitale în care să utilizeze corect diferite verbe, pentru a-și demonstra înțelegerea. Aplicațiile *Storybird* sau *Book Creator* pot fi utile pentru astfel de activități.

Gamificarea se realizează prin propunerea realizării unei o „vânători de comori" în care elevii trebuie să rezolve exerciții legate de conjugarea verbelor pentru a avansa la următorul nivel. Platformele de management educațional au un rol esențial în demersul educativ, iar prin folosirea platformelor precum *Google Classroom*, *Microsoft Teams* sau *Moodle* pentru a distribui materiale interactive și teme legate de verb. Elevii pot accesa resurse suplimentare și își pot verifica răspunsurile instant. Utilizarea clipurilor video de pe *YouTube* sau alte platforme pentru a explica conceptele teoretice.

Folosirea platformei *Wordwall* pentru a crea un joc de tip „Potrivire" sau „Roată aleatoare".Elevii trebuie să asocieze un verb dat cu timpul sau modul său corect.

Exemplu:Verbele sunt plasate pe o roată interactivă (ex. merge, citise, va dansa), iar elevii trebuie să spună timpul verbal și să dea un exemplu într-o propoziție.

Crearea unei povești colaborative pe Padlet

Activitate: Creează o tablă Padlet unde fiecare elev adaugă câte o propoziție la o poveste.

Fiecare propoziție trebuie să conțină un verb într-un timp verbal specific (indicat de profesor).

Exemplu: Profesorul începe povestea: „Ieri, Maria a mers la piață."

Un elev continuă: „Acolo, ea a cumpărat mere și pere."

Realizarea unui test de autoevaluare interactiv în *Google Forms* cu întrebări legate de identificarea și utilizarea verbului. Exemplu: „Selectează propoziția în care verbul este la condițional optativ:a) El ar citi mai mult dacă ar avea timp, b) El citește o carte interesantă."

Aceste exemple transformă lecțiile tradiționale în experiențe atractive și interactive.

Se observă că predarea verbului cu ajutorul tehnologiilor educaționale inovative aduce numeroase avantaje, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. În primul rând, creșterea motivației și a implicării elevilor se realizează prin crearea unui quiz interactiv pe Kahoot! despre conjugarea verbelor transformând o lecție statică într-o competiție captivantă. Elevii participă activ pentru a răspunde corect și rapid, fiind motivați să învețe prin joc.

Totodată, învățarea personalizată și adaptată ritmului elevilor este creată prin intermediul platformelor precum *Google Forms* sau *Edpuzzle*, ce permit elevilor să lucreze în propriul ritm, reluând explicațiile video sau exercițiile interactive ori de câte ori este necesar.

Astfel, elevii își pot consolida cunoștințele fără presiune, iar profesorul poate oferi feedback individualizat.

Dezvoltarea competențelor digitale se realizează prin utilizarea aplicațiilor precum *Padlet* sau *Wordwall* în timpul orelor, ajutându-i pe elevi să își dezvolte abilități digitale esențiale, cum ar fi colaborarea online și utilizarea unor instrumente educaționale moderne. Elevii își îmbunătățesc atât competențele gramaticale, cât și cele digitale, devenind mai pregătiți pentru cerințele actuale.

Consolidarea învățării prin metode vizuale și interactive este realizată prin animații în Powtoon care explică diferențele dintre modurile și timpurile verbale ajută elevii să înțeleagă

mai bine conceptele abstracte prin imagini și exemple vizuale. Informațiile sunt mai ușor de reținut datorită suportului vizual și interactiv. De asemenea, crearea unui mediu colaborativ și interactiv se întocmește cu ajutorul lucrului în echipă. Într-o poveste colaborativă pe Padlet, fiecare elev adaugă o propoziție cu un verb într-un timp verbal specific, colaborând cu colegii pentru a finaliza povestea. Elevii își dezvoltă atât competențele gramaticale, cât și pe cele de lucru în echipă.

Platformele precum Kahoot! sau Google Forms oferă feedback instant despre răspunsurile corecte și greșite. Elevii știu imediat ce trebuie să corecteze, iar profesorul poate identifica rapid punctele slabe ale clasei. Procesul de învățare devine mai eficient, iar erorile sunt corectate pe loc.

Reducerea plictiselii și a monotoniei lecțiilor tradiționale se produce prin utilizarea jocurilor educative pe Wordwall (ex. „Roata norocului" cu verbe și timpuri) elimină caracterul rigid al lecțiilor și menține atenția elevilor. Activitățile dinamice sparg rutina și fac învățarea mai plăcută.

Pe lângă avantajele numeroase, predarea verbului cu ajutorul tehnologiilor educaționale inovative poate avea și dezavantaje sau provocări care trebuie luate în considerare. Dependenta de tehnologie reprezintă un prim dezavantaj, deoarece accesul limitat la tehnologie poate crea dificultăți pentru unii elevi care folosesc dispozitive sau conexiune la internet. Nu toți elevii pot participa la un quiz Kahoot! dacă nu au un telefon, tabletă sau laptop disponibil.

Tehnologiile educaționale inovative pot oferi prea multe materiale interactive într-un timp scurt, ceea ce poate duce la oboseală sau confuzie. Utilizarea simultană a mai multor aplicații (Kahoot!, Wordwall și Padlet) poate deveni copleșitoare pentru elevi, diminuând înțelegerea conținutului. Prea multă dependență de tehnologie poate reduce contactul direct profesor-elev și colaborarea față în față între elevi. Folosirea excesivă a unor platforme precum Google Forms pentru evaluare poate înlocui discuțiile și explicațiile personalizate.

Prin urmare, aceste dezavantaje subliniază faptul că tehnologiile educaționale inovative trebuie utilizate echilibrat, completând metodele tradiționale și fiind adaptate nevoilor și resurselor disponibile.

Bibliografie:

1. Didactică și Pedagogică, Bucureștti, 1995
2. DUMITRIU, Gheorghe, DUMITRIU, Constanța, *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2004
3. GOIA V. *Metodica predării limbii și literaturii române*, Editura
4. PARFENE, Constantin, *Metodica studierii limbii și literaturii române în școală*, Editura Polirom, Iași, 1999.
5. PAVELESCU, Marilena, *Metodica predării limbii și literaturii române*, București, Editura Corint, 2010.

CONVERSIA ADVERBELOR ŞI ADJECTIVELOR FORMATE DE LA GERUNZII

THE CONVERSION OF ADVERBS AND ADJECTIVES FORMED FROM GERUNDS

Angela COPACINSCHI, asistent univ.,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă"

Angela COPACINSCHI, assistant lecturer
„Ion Creangă" State Pedagogical University
ORCID: 0000-0001-8799-1043
copacinschi.angela@upsc.md

CZU: 81'37:811.135.1+811.131.1+811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p177-183

Abstract

The transposition is still relevant today as a system of grammar reactions, a process, an attitude, a strategy, a goal to be accomplished or a formative level to be attained, a way to improve, and a scientific study. The problem of the relationship between adjectives and adverbs, adverbs and nouns, and the mechanism of transposing these parts of speech in Romanian, French, and Italian languages must be clarified during the empirical stage. Establishing knowledge regarding adjective usage, particularly in relation to various forms of transposition, was the aim of this study.

Based on the corpus of references and examples given, this is what we hope to have accomplished. These findings imply that, at the very least, the adjective category is comparable to their semantic-pragmatic characteristics, specifically their capacity to subcategorize and pass in the gerund category.

Keywords: adverb, adjective, ability to subcategorize, adverbialization, substantivization, empirical stage.

În acest articol, ne propunem să dezvăluim corelația dintre transpoziție și conversie în limba română, franceză și italiană, în special cu referiri la transformările unităților lingvistice drept rezultat al conversiei adverbelor și adjectivelor de la gerunzii. Analiza corpusului de exemple ne va permite să observăm modificările fonetice și derivative ale unităților lingvistice în trei limbi romanice abordând în același timp unele aspecte ale omonimiei. Transpoziția este un proces lingvistic în care cuvintele sau structurile sintactice dintr-o categorie gramaticală sunt convertite într-o altă categorie gramaticală. [2, pp. 200-210], [8, pp. 300-367]. Lingvistul român G. Pană Dindelegan în lucrarea sa: *„ Aspecte ale substantivizării în româna actuală "* vorbind despre formele de manifestare a substantivizării, susține că în cazul transpoziției de la verb la substantiv, verbul poate fi transformat într-un substantiv care va conține nuanța semantică a acțiunii exprimate anterior de verb. [17]. Acest procedeu este prezent în toate cele trei limbi studiate. În limba română, un exemplu de transpoziție este verbul *„ a ploua "*, care poate fi transpus într-un substantiv *„ ploaie "*,

specificând acțiunea în desfășurare. De asemenea, se etestă alte exemple*: a gândi - gândire; a tăcea - tăcere.* [21] Acestea sunt doar câteva exemple ale fenomenului nominalizării prin transpoziție. În limba franceză, se poate observa un fenomen similar de transpoziție. De exemplu, verbul *„ chanter "* (a cânta) poate fi transpus în substantivul *„ le chant "* (cântul). În acest caz, cuvântul păstrează aceeași formă de pronunție, pe când sensul său este tradus în contexte diferite.

În limba italiană, la fel există exemple de transpoziție prin nominalizare. Verbul *„ cantare "* (a cânta) poate fi convertit în substantivul *„ il canto "* (cântul). Exemplele analizate reprezintă schimbări fonetice ale cuvintelor, dar cu păstrarea conexiunilor semantice între verbe și substantive. În ceea ce privește *conversia*, acest fenomen se referă la schimbarea categoriei gramaticale a cuvintelor fără a le schimba forma fonetică. În cele trei limbi analizate, transformările care pot fi observate în corpusul exemplelor menționate ne vor pemite să stabilim limitele omonimiei cu referire la necesitatea de a distinge cuvintele cu aceeași formă de pronunție, dar cu semnificații diferite. În analiza noastră, observăm cum transpoziția pot fi folosită pentru a distinge omonimele în limbile română, franceză și italiană. Analizând corpusul de exemple, putem observa în detali modificările fonetice și derivative ale cuvintelor în cele trei limbi și modul în care aceste lingvistice contribuie la delimitarea omonimiei. [18]

Călăuziți de aceeași rațiune, studiul nostru ne propune să examinăm și să interpretăm câteva cazuri inedite de conversie (mijloc intern de îmbogățire a lexicului), purtătoare de „ artisticitate ", care se atestă in limba română și care nu sunt menționate în dicționare. Trecerea funcțională a unui lexem dintr-o clasă lexico-gramaticală în alta este cunoscută sub numele de tranziție lexico-gramaticală. [21]

Vom prezenta câteva etape ale procedeelor de analiză și includere în dicționare pentru a ilustra diversitatea și complexitatea utilizării adverbelor și adjectivelor în aceste funcții gramaticale noi. Documentarea asupra adverbelor supuse conversiei și transpoziției trebuie să ofere o explicație clară și concisă a procesului în sine. Va urma o explicație a modului în care un adverb poate trece de la o funcție adverbială la una nominală, verbală sau adjectivală, împreună cu consecințele semantice ale acestor schimbări. [3, pp. 169-174]

O bună ilustrare a formei și categoriei gramaticale a unui adjectiv, necesită abordarea formei originale, cât și a celei transpuse. Pentru a oferi detalii precise despre modul în care adverbul poate fi utilizat și integrat în propoziții, este esențial să se precizeze și categoria gramaticală în care adverbul a fost transpus. Înregistrarea adverbelor care au fost supuse conversiei și transpoziției va fi corelată cu alte informații gramaticale și lexicale din dicționar. Aceasta cuprinde legături cu verbele, adjectivele sau alte cuvinte care pot interacționa cu adverbele transpuse în propoziții. [9, pp. 123-125] Interconectarea și corelarea acestor informații va oferi o înțelegere mai completă a utilizării adverbelor.

Limba este în continuă schimbare, iar adverbele care sunt transpuse pot suporta modificări gramaticale și semantice pe parcursul timpului. Astfel, dicționarele trebuiesc actualizate și adaptate în mod regulat pentru a reflecta aceste modificări și a oferi informații actuale despre utilizarea adverbelor în diferite contexte. [19]

Dacă e să ne referim la traducerea și adaptarea textelor în una dintre cele trei limbi analizate, acestea implică, la fel gestionarea conversiei și transpoziției adverbelor și

adjectivelor. Traducerea și adaptarea de calitate necesită o bună cunoaștere ale ambelor limbi implicate în traducere, inclusiv și cunoștințe despre diferitele moduri în care adverbele sunt traduse sau interpretate în fiecare limbă, precum și sensurile și utilizarea acestora în diferite contexte. Deoarece persistă diferențe subtile în ceea ce privește funcția și semnificația cuvintelor în diferite limbi, conversia și transpoziția adverbului și adjectivului pot duce la discrepanțe în procesul de traducere, precum modul în care un adjectiv este transpus diferă în funcție de contextul și stilul lingvistic folosit în text. K NagyImola în lucrarea: "*Introducere în traductologie sau noțiunii și concepte fundamentale în teoria și practica traducerii"* face referință la necesitatea de a păstra coerența și naturaleța textului în limba țintă, de care traducătorii vor ține cont neapărat. Confuzia și incongruența în traducere sunt alte aspecte ale dificultăților de traducere, din acest motiv aceleași adverbe și adjective vor fi transpuse în mod identic în întregul text. Adverbele și adjectivele pot necesita uneori o abordare creativă și adaptarea la specificul cultural pentru a respecta „ artisticitatea " potrivită. [15]

Autorul L. Levițchi în lucrarea sa: " *Îndrumar pentru traducătorul din limba italiană în limba română "* subliniază necesitatea cunoașterii aprofundate a ambelor limbi în procesul de traducere ținând cont de elementele transpuse ale adjectivului, de găsirea echivalentului potrivit, de luarea în considerare a stilului și contextului lingvistic, de păstrarea consistenței și a coerenței traducerii. [11, pp. 169-175]. De exemplu, este necesar să explicăm corect în ce mod adverbele și adjectivele pot fi transpuse în alte categorii gramaticale, cum ar fi substantive, verbe sau adjective, atunci când se discută despre conceptul de conversie și transpoziție cu cei care studiază o limbă la liceu. Este esențial să li se ofere o explicație succintă a acestor concepte. În clasă, liceenii vor participa la activități și exerciții pentru a găsi adverbe sau adjective supuse conversiei sau transpoziției în propoziții sau texte. Liceenii vor distinge aceste schimbări și vor înțelege modul în care rolul și semnificația adverbelor și adjectivelor s-au schimbat în noile funcții gramaticale, modificările semantice și funcționale pe care le suferă adverbele și adjectivele atunci când sunt transpuse. V. Goia în lucrarea sa: " *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu "* amintește despre resursele didactice mai des folosite care vor fi fișele de lucru, manualele și textele autentice utile în a facilita înțelegerea și utilizarea adverbelor și adjectivelor în diferite funcții gramaticale, în mod special înțelegerea formelor transpuse. [6, pp. 119-122].

Unii autori folosesc cu atenție un substantiv ca adjectiv, sugerând în schimb însușirea obiectului determinat de substantiv, ceea ce sporește efectul poeziei. [5, pp. 45-50], [13]. Punem în discuție câteva exemple din poezia lui D. Matcovschi *Doar femeia*: *Mai regină decât floarea / Doar femeia poate fi.* [22]

Elementul formativ din structura comparativului de superioritate, care este plasat inadecvat în fața substantivelor, le transformă în cele din urmă în clasa adjectivelor atât în ceea ce privește forma, cât și conținutul. Acest lucru crește semele periferice (*+fermecătoare*, *+tainică*, *+candidă*) ale conceptelor, ceea ce crește nivelul de expresivitate al textului. Atât adjectivele calificative, cât și cele relativ-categoriale pot fi substantivizate folosind articolele (hotărât și nehotărât), care sunt marcate semantic prin funcția de individualizare. Să urmărim această metodă în versurile lui L. Lari: *De origine daco-romană, suntem păcătoși în fața lui Cristos, dar cât vom plăti, Doamne sfinte, pentru Pilat, multprealoialul? Mă uimește loialitatea și astăzi. Doamne, iartă-i că nu știu ce fac. Dar romanii au greșit, iar păsul este în*

sângele dac. Articolul-morfem al determinării, conform lui D. Irimia, caracterizează sintagma în ansamblu în interiorul sintagmei nominale, în care intră și un adjectiv; cu toate acestea, el se poate înscrie sau lăsa nemarcată structura variabilei adjectivului [10, p. 90].

Procesul de formare a adjectivelor din gerunzii în limbile română, franceză și italiană se încadrează într-un context morfologic și semantic distinct. Vom examina aceste schimbări pentru a sublinia asemănările și diferențele dintre aceste limbi romanice. Gerunziul, o formă verbală utilizată frecvent în limba română, denumește o acțiune continuă sau simultană. De cele mai multe ori, atunci când un adjectiv se transformă într-un gerunziu, apar modificări în sens și utilizare. Referitor la adjectivele, ele pot fi derivate de la gerunzii prin simpla utilizare a formei lor ca descriptor, dar fără a face o modificare formală a formelor. De exemplu: *„ sclipind "* este un gerunziu, iar *„ o stea sclipindă "* este un adjectiv. În funcție de genul și numărul substantivului, aceste adjective pot deveni flexionare. [7, p. 390-412].

În limba franceză, gerunziul (le gérondif) nu este niciodată folosit direct ca adjectiv, dar este obișnuit să deriveze adjective de la participii prezente, ceea ce este o practică oarecum asemănătoare în unele situații. Participiile care au forme asemănătoare gerunziului românesc pot fi transformate în adjective: *obosit/obositor*: derivat de la gerunziul *obosind*. În timp ce unele adjective își păstrează forma originală, alte adjective suferă modificări ortografice sau fonetice pentru a reflecta utilizarea adjectivală: *fascinant* (adjectiv, participiu prezent). [16]

În limba italiană, gerunziul (*il gerundio*) este folosit în principal în construcții verbale, iar participiul prezent se folosește frecvent pentru a crea adjective. Prin transformare directă participiul prezent poate fi transformat în adjectiv fără a suferi modificări semnificative: *attraente* / atrăgător (de la participiul prezent al verbului *attirare/ a atrage*). Acest tip de adjective pot fi folosite pentru a descrie o gamă mai largă de lucruri, cum ar fi stări sau trăsături generale. [14]

În limbile română, franceză și italiană, formarea gerunziilor de la adverbe este un subiect mai puțin discutat, deoarece gerunziile provin în general din verbe, nu din adverbe. Cu toate acestea, putem examina situațiile în care adverbele sunt folosite în structuri legate de gerunzii, în special în situațiile când există ambiguități între adverbe și forme verbale. Adverbele pot apărea în construcții care folosesc gerunzii, dar nu sunt sursă. Exemple clasice de gerunzii care provin din verbe: *citind, vorbind, fugind*. Un exemplu de adverb care este construit cu gerunziu: *A ajuns la timp, mergând rapid*. *Repede* este un adverb, în timp ce *mergând* este un gerunziu.

Statutul verbului *a putea*, care se folosește ca adverb de mod cu nuanță de probabilitate în forma *poate*, indicativ prezent, pers. a III-a sg., este o ilustrare a transferului unui verb în clasa morfologică a adverbului. Verbul se va folosi ca adverb de mod cu nuanță de probabilitate: *Poate vine mâine. / Vine, poate, mâine. / Vine mâine, poate.* După cum se poate vedea din afirmațiile de mai sus, adverbul își poate fi păstra de la clasa din care provine valoarea predicativă: *Poate că va apărea mâine.* Indiciile adverbializării sunt forma invariabilă și exprimarea exclusivă a probabilității, care poate deveni un adverb postverbal. [4, pp. 13-57]

În limba romînă contemporană se manifestă unele tendințe greșite în folosirea unor adverbe sau locuțiuni adverbiale. Una dintre cele mai uzuale apare deseori în următoarele situații:

a. uneori, prin confuzie cu adjectivul, forma adverbului cu sens cantitativ se acordă în gen şi număr, rezultând formele greşite: *câți mai numeroşi, *destui de puțini,*grei de pornit, *atâți de mari, în loc de formele corecte: *cât mai numeroşi, destul de puțini, greu de pornit, atât de mari*;

Este corect să spunem : *Ai câştigat destul de puțini bani. Nepoții au crescut atât de mari.*

b. la adjectivele compuse cu un adverb: *noi-născuți, *noi-angajate, *răi-făcători, *liberi-profesionişti, *liberi-cugetători, în loc de formele corecte: nou-născuți, nou-angajate, rău-făcători, liber-profesionişti, liber -cugetători.

Este corect să spunem: *Luptă împotriva rău-făcătorilor. Am cumpărat câteva articole pentru nou-născuți* [12]. Continuăm cu un exemplu greşit care demonstrează pleonasmul în utilizarea adverbelor: *Am revenit înapoi acasă. Într-adevăr, m-am întors acasă.* Cuvântul *„ înapoi ”* este redundant, deoarece verbul *„ a se întoarce ”* încorporează deja ideea de *„ revenire ”* sau, folosirea adverbelor în situații inadecvate, un exemplu greşit: *Este extrem de capabil, aşa că ştie cum să rezolve problema.* Este corect a spune: *Datorită capacității sale, el este expert în rezolvarea problemei* . Adjectivul *capabil* nu exprimă o intensitate care necesită un calificativ suplimentar, aşa că adjectivul *extrem de* nu este potrivit.

Un alt exemplu de ambiguitate în utilizarea adverbelor greşite: *Doar Maria are capacitatea de a-l ajuta pe Andrei azi.* Este corect a spune: *Maria este singura care-l poate ajuta pe Andrei.* Se atestă împrumuturi nejustificate sau calchieri din alte limbi: *Momentan nu am nimic de adăugat.* Este corect a spune : *Nu am nimic de adăugat în acest moment.* Adverbul *„ momentan ”* provine din cuvântul englez *„ momentarily ”*, dar în română înseamnă *„ temporar ”*. De asemenea, este greşită folosirea excesivă a adverbelor pentru a reda lucrurile mai puternice: *„ El este foarte, foarte deştept ”.* Este corect a spune: *El are o inteligență extraordinară.* Deci, repetarea adverbelor pentru a reda o nuanță de intensificare este excesivă şi în acelaşi timp nu este potrivită stilistic.[18]

În limba franceză, gerunziul (le gérondif) provine doar din verbe. Adverbele, ca şi în limba română, pot apărea în construcții cu gerunzii, dar nu le formează. Un exemplu clasic de *gérondif* care provine din verb este: *en lisant, en parlant, en courant*. Un exemplu de adverb care este construit cu gerunziu: *Elle a évité de tomber en marchant doucement* : (Ea a evitat să cadă mergând încet.), unde *doucement* este un adverb, în timp ce *en marchant* este un gerunziu. [16]. În limba italiană, gerunziile nu provin din verbe, dar pot apărea în construcții alături de acestea. *Leggendo, parlando, correndo* sunt exemple clasice de *gerundio* derivat din verb. Un exemplu de adverb în construcție cu *gerundio* este: *„Camminінando lentamente, è arrivato in tempo”.* (Mergând lent, a ajuns la timp). În timp ce *lentamente* este un adverb, *camminando* este un gerunziu. [1, pp. 309-330]

Din cele expuse anterior putem concluziona faptul că toate cele trei limbi, română, franceză, italiană au gerunzii care provin exclusiv din verbe. Deoarece fiecare dintre aceste categorii gramaticale are o origine şi o funcție diferită, verbele şi gerunziile nu pot fi combinate direct. Construcțiile care includ gerunzii includ frecvent verbe, care au scopul de a modifica sau de a schimba semnificația acțiunii exprimate de gerunziu. Această utilizare subliniază faptul că adverbele şi gerunziile sunt complementare atunci când vorbim despre o acțiune. Se atestă următoarele asemănări când vine vorba despre formarea gerunziilor, limbile română, franceză şi italiana folosesc metode similare pentru derivarea lor din verbe. În plus, în toate

cele trei limbi adverbele sunt folosite în mod similar, ele fiind elemente care oferă context acțiunilor exprimate prin gerunzii. Gerunziile și adverbele ajută la formarea propozițiilor expresive, oferind detalii despre modul, timpul sau condițiile în care are loc o acțiune. Această analiză subliniază simplitatea și eleganța gramaticii limbilor studiate, evidențiind funcția clară pe care o joacă fiecare parte a vorbirii și modul în care interacționează între ele.

Mecanismul de conversie este afectat de originea comună a limbilor romanice, transpunerea adjectivelor de la forme verbale este comună în limbile română, franceză și italiană.

În limbile franceză și italiană, participiul prezent este esențial, în timp ce în limba română, adjectivele pot fi derivate direct din gerunziu, cu adaptări în funcție de context. Adjectivele derivate din gerunzii sau participii exprimă de obicei o caracteristică activă sau o stare tranzitorie care este legată de acțiunea originală a verbului. Acest proces ajută la îmbunătățirea vocabularului descriptiv al fiecărei limbi.

Adjectivele derivate de la gerunzii în română se flexionează în funcție de gen, număr și caz, devenind mai potrivite pentru a se încadra într-o propoziție. Adjectivele care provin de la participiul prezent din punct de vedere morfologic sunt regulate în limbile franceză și italiană, dar pot fi folosite în diferite contexte. Transpoziția adjectivelor de la gerunzii și participii oferă mai multe nuanțe stilistice, demonstrând o îmbinare între semantica descriptivă și sintaxă. Aceste forme, în special în literatură, îmbogățesc textul prin contribuşia lor la expresivitatea și dinamismul lui.

Conversia adverbelor și adjectivelor care provin din gerunzii și participii demonstrează complexitatea limbilor romanice și metodele lor lingvistice de a transforma acțiuni în atribute descriptive. În pofida diferențelor dintre fiecare limbă, scopul comun constă în utilizarea creativă a resurselor gramaticale pentru a îmbunătăți expresivitatea fiecăreia în parte.

Bibliografie:

1. CÂRSTEA-ROMAȘCANU, M. *Gramatica practică a limbii italiene*. București: Editura Științifică și Enciclopedică. 1980, 453 p.
2. CONSTANTINESCU-DOBRIDOR, G. *Sintaxa limbii române*. Bucureşti, Editura Ştiinţifică, ed. a II-a revăzută, 1998, 557 p.
3. COPACINSCHI, A. Fenomenul adjectivizării substantivelor invariabile. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului : Materialele conferinței științifice anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS I. Creangă.* [în 2 vol.]/coord.șt.: Racu Igor; Ch.: S.n., 2013, pp. 169-174. ISBN 978-9975-46-147-4
4. COTELNIC, F. *Conversia unităților lexicale.* Chişinău, 1980, 158 p.
5. DÎRUL, A. *Schițe de gramatică funcțional-semanmtică a limbii române*. Chişinău, Tipografia A.Ş. Moldova, 2002, 267 p. ISBN: 9975-62-082-5.
6. GOIA, V. *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu.* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2002, 204 p. ISBN: 9733513325.
7. GRAMATICA LIMBII ROMÂNE. Vol. I: Cuvântul. Alc. Brăiescu, Raluca, Guțu-Romalo Valeria. Bucureşti: 2005, 712 p. ISBN: 973-27-1305-4; 973-27-1306.
8. GRAMATICA LIMBII ROMÂNE. Vol. II, Enunțul. Alc. Brăiescu, Raluca, Guțu-Romalo Valeria. Bucureşti: 2005, 1036 p. ISBN:973-27-1305-4; 973-27-1313-5

9. ILIESCU, A. *Gramatica practică a limbii române actuale.* București, 2006, 460 p. ISBN: 978-973-135-193-1.
10. IRIMIA, D. *Gramatica limbii române.* Iași, 1997, 543 p. ISBN:973-924-871-3.
11. LEVIȚCHI, L. *Îndrumar pentru traducătorul din limba italiană în limba română*. București:2000, 285 p. ISBN: 958-793-132-190-1.

Surse Web :

12. *Adverbul. Statutul adverbului în cadrul morfologiei.*[online]. București, 2022. [citat 9.12. 2024]. Disponibil: https://pdfcoffe.com/adverbul-pdf-free.html
13. *Gramatica limbii române. Declinarea substantivului*. [online]. București, 2019. [citat 1.08. 2024]. Disponibil: https://gramaticalimbiiromane.ro/morfologia/parti-vorbire-flexibile/substantivul/declinarile-substantivului/
14. *Gramatica italiana. Gli aggettivi.* Milano, 2015. [citat 23.05. 2024]. Disponibil: http://www.grammaticaitaliana.eu/aggettivi.html [citatla 23 mai 2015
15. NagyImola K. *Introducere în traductologie sau noțiunii și concepte fundamentale în teoria și practica traducerii.*[online]. Roma, 2023. [citat 19.11.2024]. https://real.mtak.hu/119146/1/NagyImolaKatalinTraductologie_REAL.pdf
16. NANNONI, C., *Participe présent et gérondif dans la presse française contemporaine* [online]. Paris, 2019. [citat 1.12. 2024]. Disponibil: https://search.worldcat.org/search?q=le+gerondif+dans+la+langue+francaise&itemSubType=book-digital&itemSubTypeModified=book-digital
17. PANĂ DINDELEGAN, G. *Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului.*[online]. București, 2015. [citat 19.05.2024]. Disponibil: http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf
18. *Principii și metode de cercetare lingvistică.* [online]. București, 2017. [citat 30.09.2024]. Disponibil: http://cyd.ro/principii-si-metode-de-cercetare-lingvistica/
19. *Studi di lessicografia italiana*. [online]. Firenze, 2022. [citat 15.05. 2024]. Disponibil: https://docenti.unimc.it/m.pierucci6/teaching/2020/23406/files/anglicismi/COSTANTINI_Studi%20Lessicografia%20Italiana-2019.pdf
20. *Transpoziția părților de vorbire.* [online].Sydney, 2022. [citat 17.06.2024]. Disponibil: https://ses.library.usyd.edu.au/bitstream/handle/2123/497
21. *Substantivul.* [online]. Chișinău, 2023. [citat 28.11.2024]. Disponibil: https://ru.scribd.com/document/378456615/Substantivul
22. *Limba română.* [online]. Chișinău, 2022. [citat 10.12.2024]. Disponibil: https://limbaromana.md/index.php?go=articole&n=1793

KOMMUNIKATION EIN WICHTIGER BESTANDTEIL DER BILDUNG

COMMUNICATION AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATION

COMUNICAREA ESTE O PARTE IMPORTANTĂ A EDUCAȚIEI

Ludmila CUTCOVSCHI, lector asistent,
Universitatea de Stat din Moldova

Ludmila CUTCOVSCHI, assistant lecturer,
State University of Moldova
ORCID: 0000-0001-7880-5800
cutcovschi.ludmila@gmail.com

CZU: 37.01:316.77
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p184-190

Abstract

The development of this article is determined by the necessity and actuality of communication research from a pedagogical perspective, but also by proposing effective solutions to communicate in German. The increased interest in communication and communication sciences no longer surprises the contemporary world and has a pragmatic explanation. Any person must be able to communicate in order to realize and promote himself in any group of society as a personality with qualities and values. The contemporary school prepares the citizens of the 21st century, who will be able to communicate, have collaboration skills, be creative, have the ability to adapt to different situations and think critically. The role of the school is to develop the language potential of each student. The modern student must interact in several languages. In any educational institution, one communicates by all means, learns and communicates at any level and through different social or thematic contexts. So communication is a priority in education.

Keywords: communication, communicative competence, effective, sender, receiver, message

Rezumat

Elaborarea acestui articol este determinat de necesitatea și de actualitatea cercetării comunicării din prisma pedagogică, dar și de propunerea soluțiilor eficiente de a comunica în limba germană. Interesul sporit pentru comunicare și științele comunicării nu mai miră lumea contemporană și are și o explicație pragmatică. Orice persoană trebuie să poată comunica pentru a se realiza și a se promova în orice grup al societății ca o personalitate cu calități și valori. Școala contemporană pregătește cetățenii secolului al XXI-a, care vor putea comunica, vor avea abilități de colaborare, vor fi creativi, vor avea abilități de adaptare la diferite situații și vor gândi critic. Rolul școlii este de a dezvolta potențialul limbajului de care dispune fiecare elev. Elevul modern trebuie să interacționeze în mai multe limbi. În orice instituție de învățământ se comunică prin toate mijloacele, se învață și se realizează comunicarea la orice nivel și prin diferite contexte sociale sau tematice. Deci comunicarea este prioritară în educație.

Cuvinte-cheie: comunicare, competența comunicativă, eficient, emițător, receptor, mesaj

Das gestiegene Interesse an Kommunikation und Kommunikationswissenschaften überrascht die heutige Welt nicht mehr und hat eine pragmatische Erklärung. Jeder Mensch muss in der Lage sein zu kommunizieren, um sich in jeder Gruppe der Gesellschaft als Persönlichkeit mit Werten zu integrieren und zu fördern. Eine von der Aufgaben der Bildung besteht darin, das sprachliche Potenzial jeder Person zu entwickeln. Ein Mensch soll heutzutage mehrere Sprachen sprechen. In allen Bildungsbereichen kommuniziert man durch alle Mittel: man lehrt, lernt, bewertet unterschiedliche soziale oder thematische Kontexte. Daher hat Kommunikation in der Bildung Priorität!

Die Forscherin O. Oprea, die sich besonders für Kommunikation, die Funktionen und Ergebnisse der Kommunikation interessierte, behauptet: *„Die Hauptfunktion der Sprache besteht darin, als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation und der Äußerung des Denkens zu dienen."* Diese Funktion ist für alle Personen erforderlich, die im Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen tätig sind. Eine Fremdsprache führt die Lernenden in eine andere Welt, in die Welt anderer Völker, in die Kultur und in die Geschichte ihrer Kultur ein. Leider wurde das Lesen der authentischen literarischen Texte ignoriert, da die modernen Fremdsprachenlernmethoden mehr mündliche Kommunikation fordern und fördern. [10, p. 104]

Das Bedürfnis nach mündlicher Kommunikation hat seinen Ursprung in der Antike bei Platon und Aristotel, bleibt aber aktuell, was mündliche Kommunikation als Teil des Menschen angeht, obwohl die moderne Linguistik in ihren Grundthemen alt ist. Der aktuelle Sprachunterricht übernimmt in gewissem Sinne den traditionellen Unterricht, der von den Griechen geschaffen wurde, nämlich Sprachtheorie, Grammatik, Rhetorik und Dialektik, die aus der Antike und aus dem Mittelalter bekannt sind. [6, p. 13]

Das Wort Kommunikation kommt aus dem Lateinischen und bedeutet Verbindung, Mitteilung; Aufnahme und Verarbeitung von Signalen: Informationen durch Lebewesen.

In den Sozialwissenschaften und in der Psychologie hat die Kommunikation eine Bedeutung für den (Informations-)austausch als grundlegende Notwendigkeit menschlichen Lebens in drei Hauptformen: 1.intrapersonale Kommunikation als der Austausch, der innerhalb eines Individuums. 2. interpersonale Kommunikation als Austausch zwischen mindestens zwei Individuen - Gesprächspartnern. 3. mediengebundene Kommunikation als Austausch zwischen der (kleinen) Gruppe von Kommunikatoren und der Gruppe von Rezipienten. [17]

„Wir leben in einer Welt der Kommunikation, die ein Element des menschlichen Lebens ist und dementsprechend möchten alle Menschen in jedem Alter Kommunikationsfähigkeiten besitzen, um möglichst effektiver zu kommunizieren." Die Kommunikationskompetenz ist eine der Schlüsselkompetenzen und ist für alle Menschen in jeder Lebensphase und in jedem Tätigkeitsbereich notwendig und nützlich. Effektive Kommunikation wird von M. Hadîrca und N. Grîu als Mittel der menschlichen Interaktion und Integration im gesellschaftlichen Leben betrachtet. Nach ihrer Hypothese wird die Kommunikation durch Argumentation wirksam und kann durch Kommunikationsstrategien erlernt werden, um die Überzeugungsfähigkeit, aber auch die Fähigkeit zum Zuhören zu steigern. Der Bedarf an mündlicher Kommunikation ist nicht nur im Sprachunterricht, sondern auch in anderen Fächern notwendig. Das Interesse an effizienter Kommunikation

besteht nicht nur auf nationaler Ebene, sondern auch auf europäischer Ebene, wo Kurse, Tests für die Abiturprüfung, Prüfungen und Aktivitäten zur Entwicklung mündlicher Kommunikationsfähigkeiten erstellt werden, z.B. in Frankreich, Deutschland, Rumänien usw. [9, p. 5]

Der Sprachunterricht ist eng mit der sozialen und kognitiven Entwicklung der Lernenden verknüpft und basiert auf vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten und aktiviert diese Kenntnisse und Fähigkeiten im Prozess des Verstehens und entwickelt sie weiter. Kommunikative Kompetenz ist eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen. Dazu gehören verschiedene Fähigkeiten wie: gewünschte Interaktion zwischen den Partnern, erhöhte Aufmerksamkeit und Interesse an Kommunikation, Interpretation und Akzeptanz der Meinungen des Partners etc.

Viele Menschen haben Angst, sich öffentlich zu äußern. Viele von ihnen benötigen spezielle Kurse zur Entwicklung von Kommunikationsfähigkeiten. Das bedeutet, dass es ihnen in der Schule an Kommunikation mangelte. Leider gibt es in den Curricula nicht zahlreiche Informationen, wie die kommunikative Kompetenz der Lernenden fördern soll, auch in der Praxis gibt es keine praktischen Hinweise für effiziente Kommunikation. Jeder Lernende muss in der Lage sein, vor einem großen Publikum frei oder mithilfe von Notizen zu sprechen. Dies ist nicht nur wichtig für den zukünftigen Arbeitsplatz, sondern auch für die Teilhabe an der politischen, soziokulturellen, wirtschaftlichen Entwicklung des Landes etc. Einige dieser Ursachen, die zu einer Verringerung der Entwicklung der Kommunikationskompetenz führen, werden auch vom Pädagogin T. Cartaleanu gesehen. *„Schriftliche Abiturprüfungen, Prüfungen, Aufsätze und Tests haben die mündliche Kommunikation stark reduziert"* [5, p. 51]

Für das gesellschaftliche und berufliche Leben, sowie das Leben nach der Schule und nach dem Studium, spielen die gebildeten und entwickelten kommunikativen Kompetenzen eine wichtige Rolle. Die Studien in diesem Bereich haben gezeigt, dass die Kommunikation im kognitiven und affektiven Bereich der Jugendlichen die Hauptrolle spielt. Unzureichend entwickelte soziale Fähigkeiten können zu einer Verschlechterung der schulischen und akademischen Leistungen der jungen Menschen, zu emotionalen und Verhaltensproblemen, sowie zu Schwierigkeiten bei der sozialen Anpassung führen, wie Einsamkeit, sozialer Konflikte, Schüchternheit, Depression, Passivität, Gleichgültigkeit, Egoismus, Komplexe etc. behauptet A. Potîng. [14, p. 28]

Der Begriff „Kommunikation" wird von K. Bausch als wissenschaftlicher Begriff zwischen „Interaktion" und „Sprache" definiert und oft als Synonym dieses Begriffs verwendet. Die Kommunikation bedeutet einerseits die Normen und Regeln der Sprache, die im Kommunikationsprozess trainiert werden können, andererseits aber auch konkrete Regeln der sozialen Interaktion. [3, p. 86]

Laut G. Dumitru ist die Kommunikation eine grundlegende Form der psychosozialen Interaktion, ein kontinuierlicher Austausch verschiedener Botschaften zwischen Gesprächspartnern, der darauf abzielt, eine langfristige zwischenmenschliche Beziehung zu erreichen, um die Aufrechterhaltung oder Änderung des Verhaltens von Einzelpersonen oder Gruppen zu beeinflussen. Die Kommunikation bezeichnet ein interaktiver Austausch zwischen mindestens zwei sozial situierten Individuen definiert, bei dem jedes Individuum

abwechselnd oder ausschließlich die Rolle des Botschafters oder Empfängers, die Nachricht übernehmen kann. [8, p. 40]

Die Pädagogin T. Babin-Rusu, die sich lange mit Deutsch als Fremdsprache beschäftigt, behauptet, dass alle Prozesse, die in unserer Gesellschaft ablaufen, auf Kommunikation basieren. Ihrer Meinung nach ist die Kommunikation eine Form spezifischer menschlicher Aktivität, ein Austausch bewusster Inhalte, der durch Sprache erfolgt. [1, p. 41] Am Anfang des kommunikativen Aktes steht eine Absicht, die durch Kommunikation erreicht werden muss. Man kommuniziert nicht ohne Grund, sondern in bestimmten Situationen werden durch Kommunikation Fragen gestellt, Fragen beantwortet, Meinungen geäußert, Vorschläge und Pläne gemacht, Lösungen gefunden. In jedem Kommunikationsprozess gibt es mehrere Faktoren, ohne die dies nicht möglich wäre:

- Der Absender – derjenige, der eine Nachricht spricht oder übermittelt;
- Der Empfänger – derjenige, der die Nachricht empfängt;
- Die Nachricht – die Signalfolge, die der Sender an den Empfänger sendet.

Bei einem Kommunikationsakt kann es mehrere Sender und mehrere Empfänger geben. Die übermittelte Nachricht muss aus Elementen bestehen, die sowohl dem Sender als auch dem Empfänger bekannt sind. Die Kommunikation verfolgt immer vier Hauptziele: empfänglich zu sein (gehört oder gelesen/gesehen); verstanden werden; akzeptiert werden und eine Reaktion hervorrufen (eine Verhaltens- oder Einstellungsänderung). Wenn diese Bedingungen erfüllt sind, gelingt es, den Kommunikationsprozess korrekt durchzuführen. Wenn man eines dieser Ziele nicht erreicht, bedeutet das, dass wir im Kommunikationsprozess Fehler gemacht wurden. Die Kommunikation ist daher eine Handlung, die eine Reaktion hervorruft, auslöst oder den Empfänger um eine Reaktion bittet.

Diese Art der Beziehung zwischen Menschen nennt man Interaktion, bzw. interagieren bedeutet, etwas gemeinsam zu tun, denn die Kommunikation ist eine gemeinsame Aktivität.

Die Forscher T. Callo und Al. Bărbuță definieren die Kommunikation durch Sprache als eine menschliche Aktivität, deren Ziel der Informationsaustausch zwischen Partnern ist, um kollaborative Beziehungen und gegenseitiges Verständnis zu unterstützen. Mit der Kommunikation werden zwei Ziele verfolgt: ein Ziel ist kognitiver Natur: wir kommunizieren, weil wir dem Zuhörer bestimmte Informationen vermitteln oder etwas von ihm lernen wollen, und ein anderes soziales Ziel: Kommunikation ist ergebnisorientiert.

Die Merkmale der Kommunikation sind:

1. Die Kommunikation ist eine Form rationalen Verhaltens und zugleich eine Form sozialer Interaktion;
2. Die Kommunikation ist darauf ausgerichtet, ein bestimmtes Ziel zu erreichen und zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen;
3. Die verbale Kommunikation basiert auf einer Sprache, einem Wortschatz, die nach bestimmten grammatikalischen Regeln verwendet werden.

Die Hauptfunktion der Kommunikation besteht darin, den Menschen beizubringen, sich positiv miteinander zu verhalten, aber erfüllt auch eine Reihe von Funktionen, ohne die die Kommunikationsaktivität nicht stattfinden würde:

1. Gefühle ausdrücken – Ausdrucksfunktion;
2. Aufnahme und Kommunikation von Gedanken – kognitive Funktion;
3. Entwicklung der Kreativität – kreative Funktion;
4. die bewusste und verantwortungsvolle Umsetzung des Sprechakts – die pragmatische Funktion. [4, p. 39]

T. Slama-Cazacu bietet uns ein Kommunikationsschema an, das aus folgenden Besonderheiten besteht:

- Reversibilität der Beziehung: der Empfänger kann immer Sender werden, und der Kern der menschlichen Kommunikation ist der Dialog;
- die Nachricht ist eine codierte Struktur, die Informationen enthält;
- der Code ist ein individuelles Sprachsystem;
- der Kontext stellt die Kommunikation dar. [16, p. 21]

Die Forscher W. Schmidt, H. Harnisch und H. Kohn schlagen eine Systematisierung des Kommunikationsakts vor:

- Informationen über: Dinge, Phänomene, Gefühle, Selbstinformationen usw.
- die Erzählung: Erfahrungen, Nacherleben, Erfindungen usw.
- die Argumentation: argumentieren, vermuten, entscheiden usw.
- Bitte: Überzeugung, Vorschlag usw.
- Bildung und Entwicklung sozialer Beziehungen, deren Interpretation: Anerkennung, Lob, Schmeichelei, Vorwurf, Trost usw.
- metakommunikative sprachliche Handlungen: Vorschlagen des Diskussionsthemas, Planung und Strukturierung von Diskussionen usw.
- konventionelle sprachliche Handlungen: Begrüßungen, Entschuldigungsformen etc. [15, p. 46]

Im pädagogischen Wörterbuch von Meyer wird der Begriff der Kommunikation sowohl als Prozess als auch als Ergebnis der Übermittlung verbaler oder nonverbaler Informationen verstanden. Die Teile der Kommunikation sind ein Sender, ein Empfänger, ein Kommunikationskanal oder -modus, eine Nachricht und je nach Rezeption die Bedeutungswirkung. [13, p. 52]

Der Mensch und sein Fortschritt machen die Kommunikation zu einem der wichtigste Bestandteil des Lebens. Laut P. Watzlawick ist die menschliche Existenz auch eine Kommunikation. *„Man kann nicht nicht zu kommunizieren!“* das heißt, dass jede menschliche Aktivität oder jedes menschliche Verhalten eine kommunikative Funktion hat. Wenn man auf eine Begrüßung oder eine Frage nicht antwortet, kann auch als kommunikativer Akt gewertet werden, obwohl es unhöflich oder arrogant sei. Watzlawick bestimmt auch die Aspekte der Sprache: den inhaltlichen Aspekt und den relationalen Aspekt.

Die Kommunikation findet in jedem sozialen Prozess statt und ohne Kommunikation ist kein soziales Handeln möglich, da es sich um eine spezifische Form menschlichen Handelns geht. Jeder kommunikative Akt setzt eine Absicht, ein Ziel, einen Wunsch voraus. Ohne Grund oder Wunsch wird der kommunikative Akt nicht ausgeführt, da er gegenseitige Neugier enthält, d. h. Interesse am Gesprächspartner, was zu gegenseitigen Fragen, Antworten, Meinungsäußerungen, Vorschlägen und Annahmen, gemeinsamen Plänen usw. führt. Die Kommunikation löst also eine Reaktion aus, die ein Problem lösen muss und solche Beziehung nennt man in der Soziologie Interaktion.

P. Watzlawick, der sich mit Kommunikationstherapie beschäftigt, analysiert ein der Probleme der Menschen, nämlich die Kommunikationsstörungen. Dabei werden folgende Annahmen berücksichtigt:

- Es ist unmöglich, nicht zu kommunizieren. Auch Stille und Inaktivität haben einen kommunikativen Charakter.
- Jede Kommunikation hat einen inhaltlichen Aspekt: Informationen, Daten, Fakten und einen Beziehungsaspekt: zwischenmenschliche Beziehung zwischen Sender und Empfänger. Auf der „objektiven" Ebene werden die Inhalte vermittelt, auf der „Beziehungsebene" wird kommuniziert, wie die Inhalte verstanden werden. Ein einfaches Beispiel wäre: Sie haben im Lotto gewonnen - Inhalt und lächeln - Beziehung.
- Menschliche Kommunikation ist nicht wie eine Kette lösbar. Bei einem Konflikt zum Beispiel weiß niemand wirklich, wer den Streit begonnen hat.
- Es gibt auch digitale und analoge Kommunikation bzw. virtuelle Kommunikation. Unter digitaler Kommunikation versteht man Wörter und Sätze, die bestimmten Sachen oder Personen zugeordnet sind. Diese Sprache ist logisch, abstrakt und repräsentiert den inhaltlichen Aspekt. Die digitale Sprache vermittelt zunächst einmal Informationen. Es werden keine Informationen darüber bereitgestellt, wie diese Informationen verwendet und interpretiert werden sollten.

Wenn bestimmte Inhalte in der digitalen Sprache nicht effektiv kommuniziert werden können, kann eine Kommunikationsmöglichkeit in der analogen Kommunikation gesucht werden. [18]

Viele Kommunikationsprobleme können erst im gemeinsamen Gespräch wahrgenommen und gelöst werden. [2, p. 42]

In allen Momenten des Lebens soll eine erfolgreiche Person gut kommunizieren können. Sprache, Bildung, Denken und Wahrnehmung stehen in einem engen Zusammenhang und Sprache ist die Umgebung, in der sie hauptsächlich trainiert werden. Das Denken, Wahrnehmen und Handeln der Lernenden wird von der Sprache begleitet und beeinflusst und entwickelt sich abhängig von ihrer Sprachentwicklung.

Literaturverzeichnis:

1. BABIN-RUSU, T. *Einführung in die funktionelle Didaktik der deutschen Sprache als Fremdsprache.* Chișinău: CEP USM, 2008. 137 S. ISBN 978-9975-70-789-3.
2. BANKS, O. *Soziologie der Erziehung.* Düsseldorf, 1975. 259
3. BAUSCH, K.-R. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 2003. 655 S. S.118-169 ISBN: 9783838586557.
4. BĂRBUȚĂ, I., CALLO, T., CONSTANTINOVICI, E., COJOCARU-ZAVADSCHI, A., CUCU, L., GOREA, A., SAVIN, A. *Predarea și învățarea limbii prin comunicare. Ghidul profesorului.* Chișinău: Cartier, 2003. 204 p. ISBN: 9975-79-211-1
5. CARTALEANU, T., COSOVAN, O. *Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală.* Chișinău: Cartier, 2010. 124 p. ISBN: 9789975670739
6. COȘERIU, E. *Lecții de lingvistică generală.* Chișinău: Editura ARC, 2000. 302 p. ISBN 9975-61-146-X
7. COȘERIU, E. *Introducere în lingvistică.* Cluj: Editura Echinox, 1995. 143 p. ISBN 973-9114-42-8

8. DUMITRU, G. *Comunicare și învățare*. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice, 1-2 martie 2019: 5 vol. Universitatea de Stat din Tiraspol; Chișinău: S. n., 2019 (Tipografia UST) ISBN 978-9975-76-266-3.
9. HADÎRCA, M., GRÎU, N. *Curriculum pentru disciplina opțională: Învățăm să vorbim argumentat. Clasele a X-a - a XI-a.* Chișinău: IȘE, 2019. 17 p. ISBN 978-9975-48-158-8
10. OPREA, O. *Didactica nova. Teoria instruirii.* p. I. Chișinău: Lumina, 1991. 293 p. ISBN 5-372-01176-9.
11. OPREA, O. *Didactica nova. Tehnologia didactică.* p. II. Chișinău: Lumina, 1992. 282 p. ISBN 5-372-01177-7.
12. KRON, F. W., *Grundwissen Pädagogik.* München: UTB GmbH, 1996. 383 S. ISBN: 9783825285500
13. MEYER, M. A., PLOGER, W. *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1994. 286 S. S. 99-123 ISBN-10: ‍3407340842
14. POTING, A. *Blocajele comunicarii* în: "PRO DIDACTICA" Nr. 2 (24), p.26-29. 2004
15. SCHMIDTW,HARNISCH,H.,KOHN,H.Funktional-kommunikativeSprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1981. 276 S. S. 18-63
16. SLAMA-CAZACU, T. *Comunicare pentru educație și educație pentru comunicare// Educație și limbaj.* București: Editura didactică și pedagogică, 1972. 243 p. p.19-29
17. Kommunikation. Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. https://lexikon.stangl.eu/535/kommunikation.
18. http://www.magic-point.net/fingerzeig/grundlagen-deutsch/kommunikation/tzlawick.

DAS PHÄNOMEN DER DEUTSCHEN WORTBILDUNG AUS LINGUODIDAKTISCHER SICHT

THE PHENOMENON OF GERMAN WORD FORMATION FROM A LINGUODIDACTICAL PERSPECTIVE

FENOMENUL FORMĂRII CUVINTELOR GERMANE DIN PUNCT DE VEDERE LINGVISTIC

Tatiana KONONOVA, dr., în științe pedagogice, conf. univ.
Universitatea de Stat "Alecu Russo", Bălți

Tatiana KONONOVA, doctor of pedagogical sciences, associate professor
Alecu Russo Bălți State University
ORCID: 0000-0002-2421-2791
tatiana.kononova@usarb.md

CZU: 378.016:811.112.2
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p191-197

Rezumat

Extinderea vocabularului este o parte indispensabilă a didacticii limbilor străine, care are o influență fundamentală asupra dobândirii cu succes a limbii. Un vocabular extins formează baza unei comunicări eficiente într-o limbă străină. Capacitatea de a se exprima precis și diferențiat nu este doar un semn al competenței lingvistice, ci și un instrument esențial în utilizarea de zi cu zi a limbajului. Importanța extinderii vocabularului se extinde la înțelegerea conținutului atât scris, cât și vorbit, ceea ce face posibilă înțelegerea mai cuprinzătoare a textelor și conversațiilor. Acest lucru nu numai că promovează înțelegerea limbii în sine, dar deschide și perspective asupra contextelor culturale și complexităților limbii țintă.

Cuvinte cheie: didactica limbii germane ca limbii străine**,** linguodadactica, vocabular, extinderea vocabularului, formarea cuvintelor, exerciții de formare a cuvintelor

Abstract

Expanding vocabulary is an indispensable part of foreign language didactics, which has a fundamental influence on successful language acquisition. An expanded vocabulary forms the foundation of effective communication in a foreign language. The ability to express oneself precisely and in a differentiated manner is not only a sign of language competence, but also an essential tool in everyday language use. The importance of expanding vocabulary extends to the understanding of both written and spoken content, which makes it possible to understand texts and conversations more comprehensively. This not only promotes understanding of the language itself, but also opens up insights into the cultural contexts and intricacies of the target language.

Keywords: teaching German as a foreign language, linguodidactics, vocabulary, vocabulary expansion, word formation, word formation exercises

Die Erweiterung des Wortschatzes ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Fremdsprachendidaktik, der einen grundlegenden Einfluss auf den erfolgreichen

Spracherwerb hat. Ein erweiterter Wortschatz bildet das Fundament einer effektiven Kommunikation in der Fremdsprache. Die Fähigkeit, sich präzise und differenziert auszudrücken, ist nicht nur ein Zeichen für Sprachkompetenz, sondern auch ein wesentliches Werkzeug im täglichen Sprachgebrauch. Durch die systematisierte Erweiterung des Wortschatzes gewinnen die Studierenden die Möglichkeit, ihre Gedanken und Ideen in verschiedensten Kontexten adäquat zu vermitteln.

Die Bedeutung der Wortschatzerweiterung erstreckt sich sowohl auf das Verständnis von schriftlichen als auch gesprochenen Inhalten, was ermöglicht, Texte und Konversationen umfassender zu erfassen. Die Nuancen einer Fremdsprache werden klarer, und die Studierenden können komplexere sprachliche Strukturen besser durchdringen. Dies fördert nicht nur das Verständnis für die Sprache selbst, sondern eröffnet auch Einblicke in die kulturellen Kontexte und Feinheiten der Zielsprache.

Die Wortbildung ist ein Schlüsselelement zur Erweiterung des Wortschatzes in einer Fremdsprache und demnach gehört die Herausbildung der Wortbildungskompetenz zu den wichtigsten Lernzielen im Bereich der Wortschatzerweiterung im DaF-Unterricht. Durch das Verständnis von Wortbildungsregeln können Studierende nicht nur bestehende Wörter besser dekodieren, sondern auch neue Wörter ableiten. Dies fördert nicht nur die Breite, sondern auch die Tiefe des Vokabulars, da Studierende in der Lage sind, semantische Verbindungen zwischen Wörtern herzustellen und Bedeutungszusammenhänge zu erkennen.

Als Teilgebiet der Grammatik ist *die Wortbildung* die Bildung neuer Wörter durch Zusammensetzung oder Ableitung bereits vorhandener Wörter.

Der Begriff *Wortbildung* wird bei E. Donalies als „…ein Prozess, der dazu dient, Wörter aus dem bedeutungshaltigen Sprachmaterial einer Sprache zu bilden. Dabei wird dieses Sprachmaterial immer morphosyntaktisch verändert“ beschrieben [1, S. 19].

A. Stojić zufolge: „Der Terminus „Wortbildung” bezeichnet einerseits einen der Wege der Entwicklung des Wortschatzes (dabei einen recht produktiven Weg), anderseits die Wortstruktur. Das bedeutet, die Wortbildung ist auch die Lehre von den Prozessen, die der Entwicklung des Wortschatzes dienen (auch des Entwicklungsprozesses jedes einzelnen Wortes) und die Analyse der fertigen Wortstrukturen“ [9, S. 62].

W. Fleischer definiert dieses Phänomen wie folgt: „Wortbildung umfasst sowohl die Verfahren, die den Sprechern zur Bildung von Lexemen zur Verfügung stehen, als auch den Bestand an wortgebildeten Lexemen und deren kommunikative Potenzen. Insofern ist Wortbildung neben Formen- und Satzbildung ein autonomer Bereich der Grammatik; zwischen den einzelnen Bereichen bestehen allerdings durchlässige, „offene“ Grenzen“ [4, S. 3].

Die Definition von J. Erben ist hier erwähnenswert: „Wortbildungslehre ist derjenige Teil der Grammatik, der die Wortbildung, die Bildung neuer Wörter unter wissenschaftlichen oder praktischen Gesichtspunkten darstellt“ [3, S. 15].

R. Schäfer berief auf den Gegenstand der Wortbildung wie folgt: „Wortbildung ist jeder morphologische Prozess, bei dem statische Merkmale eines existierenden Wortes in ihrem Wert verändert werden oder Merkmale gelöscht oder hinzugefügt werden, wodurch ein neues lexikalisches Wort entsteht. Wortbildung kann durch Formänderungen markiert werden“ [7, S.210].

T. Schippan resümiert in dieser Hinsicht: „Unter Wortbildung verstehen wir die Bildung neuer Wörter aus/mit vorhandenen Elementen nach Mustern und Modellen. Gegenstände der Wortbildungstheorie sind daher:

- die Prozesse der Wortbildung,
- das zur Bildung neuer Wörter vorhandene Inventar an Wortbildungsmitteln,
- die genutzten Muster und Modelle
- die Resultate der Wortbildungsprozesse-Wortbildungskonstruktionen“ [8, S.45].

Aufgrund unserer Recherche und Analyse können wir festhalten, dass unter den Sprachwissenschaftlern, die sich mit dem Phänomen Wortbildung auseinandersetzen, ein hohes Maß an Übereinstimmung besteht. Die Wortbildung ist ein Prozess, der die Sprachentwicklung fördert und ein grundlegender Aspekt der Sprache ist, bei dem neue Wörter aus vorhandenen sprachlichen Elementen geformt werden. Dieser kreative Prozess ermöglicht es Sprechern, ihren Wortschatz zu erweitern und die Vielfalt ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu verbessern.

Die angeführten Definitionen weisen auf, dass die Wortbildung als ein komplexer Prozess betrachtet wird, der nicht nur die Bildung neuer Wörter, sondern auch die Analyse von Wortstrukturen und deren kommunikative Funktionen umfasst. Die Definitionen verdeutlichen auch, dass die Wortbildung als eigenständiger Bereich der Grammatik betrachtet wird, der jedoch in Wechselwirkung mit anderen Bereichen steht.

Bevor das Phänomen der Wortbildung aus linguodidaktischer Sicht analysiert und beschrieben, muss kurz auf den Begriff Wortschatz eingegangen werden.

Nach Duden [46] ist Wortschatz „Gesamtheit der Wörter einer Sprache“. Der Wortschatz ist ein wesentlicher Bestandteil der Sprachkompetenz und umfasst nicht nur die Fähigkeit, Wörter zu erkennen, sondern auch zu verstehen, wie sie in verschiedenen Kontexten verwendet werden, und die Fähigkeit, sie selbst korrekt in Sätzen und Äußerungen anzuwenden [2].

Laut G. Tütken existiert in der Didaktik eine spezifische Einteilung des Vokabulars. Um die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler wirksam zu erweitern und zu verbessern, ist es für den Lehrer entscheidend, diese Kategorisierung zu berücksichtigen und darauf aufbauend eine geeignete Lehrstrategie zu entwickeln.

- **Der rezeptive Wortschatz**, das heißt, die Vokabeln, die beim Lesen und Hören aktiviert werden, werden als *Verstehenswortschatz* bezeichnet.
- **Der aktive Wortschatz**, also die Vokabeln, die insbesondere beim Sprechen und Schreiben benötigt werden, wird als Mitteilungswortschatz bezeichnet.
- **Der zu erschließende (potenzielle) Wortschatz** umfasst beispielsweise Wortbildungselemente wie Präfixe und Suffixe, Wissen über Wortbildungsregeln, Fremdwörter (Internationalismen) und Kenntnisse über Erschließungstechniken auf Wort-, Satz- und Textebene [12, S. 502].

R. Saxer verdeutlicht, dass die Bedeutung des Einsatzes von Wortbildung in mehreren Aspekten variiert, die jeweils *grammatische, semantische und textbezogene Relevanz* umfassen. Saxer identifiziert drei Dimensionen der Wortbildung, die einen Einfluss auf die Vermittlung unterschiedlicher sprachlicher Fertigkeiten haben. Daher sollten sie im Prozess des Fremdsprachenlernens nicht vernachlässigt werden. *Die grammatische Dimension*

der Wortbildung zielt darauf ab, durch formale Veränderungen eines Wortstamms einer lexikalischen Einheit mittels Zusammensetzung (Komposita) oder Ableitung (Derivation) eine neue Bedeutung zu schaffen. Die Wortbildung ermöglicht durch ihre Struktur verschiedene Kombinationsmöglichkeiten und die Anpassung eines Lexems durch Wörter, Silben und Wortstämme. Dabei dient die Wortbildung unter anderem dazu, verschiedene Ausdrucksweisen zu generieren. Die Grundidee der Wortbildung betrachtet die Kombination von Wörtern, Wortstämmen und Silben als fundamentales Prinzip.

Da der Bedeutungsbereich den Kern der Wortbildung ausmacht, spricht man auch von einer *semantischen Dimension* in diesem Kontext. Die Wortbildung eröffnet die Möglichkeit, auf der textuellen Ebene sämtliche abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter mithilfe des vorhandenen Wissens über Grundwörter und entsprechende Wortbildungsregeln zu verstehen. Dies wird als *textuelle bzw. textgrammatische Dimension* bezeichnet. Laut Saxer strukturieren die Kenntnisse der Wortbildung die Texte, wodurch die aufgenommenen Informationen konturiert und das Gesagte zusammengefasst wird [6, S. 55].

Die analytischen Regeln zur Zerlegung oder Zusammensetzung von komplexen lexikalischen Einheiten sind eine bedeutende Strategie im Fremdsprachenlernprozess. Sie tragen dazu bei, Wortbedeutungen zu erwerben und zu ermitteln, daher ist es wichtig, diese im Deutschunterricht zu behandeln. Die Frage, warum Fremdsprachenlernende Kenntnisse über Wortbildung benötigen oder welche Wortbildungskompetenzen sie entwickeln sollten, lässt sich auf verschiedenen Ebenen beantworten. Wortbildungskenntnisse können sowohl beim Verstehen als auch beim Erzeugen sprachlicher Elemente genutzt werden und spielen daher eine unterstützende Rolle bei der Entschlüsselung unbekannter lexikalischer Einheiten auf der Ebene des Hör- und Leseverständnisses. Da Kenntnisse in der Wortbildung sowohl beim Verstehen als auch beim Produzieren sprachlicher Elemente relevant sind, können sie unter anderem dazu beitragen, unbekannte lexikalische Einheiten im Hör- und Leseverständnis zu erschließen [10, S. 212].

Gemäß M. Löschmann entwickeln sich die Fähigkeiten zur Erschließung von Wortbildungsstrukturen nicht von allein. Das Wissen über Wortbildungsstrukturen kann nicht durch einfaches Nachschlagen in Wörterbüchern oder eigenständige Anstrengungen erlangt werden, sondern es sollte durch gezielte Wortbildungsübungen entwickelt und gefördert werden. Löschmann argumentiert, dass Wortbildungsübungen, die auf dem Wissen über Wortbildungsverfahren basieren, am effektivsten zur Erschließung der Bedeutung von lexikalischen Einheiten beitragen [5, S. 95-98].

L. Tobiasz betont, dass auch der potenzielle Wortschatz durch Kenntnisse in der Wortbildung beeinflusst werden kann. Der Forscher weist sowohl auf die Erweiterung des aktiven/produktiven als auch des passiven/rezeptiven Wortschatzes hin. Das Wissen über Wortbildungsstrukturen und -mittel sowie Regelungen könnte dennoch bei der Identifikation von Bedeutungen von lexikalischen Einheiten und deren Relationen behilflich sein [11, S. 310].

Die erforschten Aussagen deuten an, dass die Arbeit an der Wortbildung aufgrund ihrer *syntaktischen, semantischen und textuellen Dimension* in enger Verbindung mit verschiedenen fremdsprachlichen Inhalten im Deutschunterricht behandelt werden sollte. Die Kenntnisse über Wortbildung und ihre entsprechenden Produkte erweisen sich im

Deutschunterricht als hilfreich und erfordern daher eine systematische Vermittlung sowie ihre Integration in Übungen, die alle Fertigkeiten abdecken.

Die Untersuchung von *Wortbildungsübungen* als Gegenstand der Forschung offenbart eine faszinierende Dimension im Bereich der Sprachdidaktik. Diese Übungen, die darauf abzielen, das Verständnis von Wortbildung und die Fähigkeit zur Anwendung von Wortbildungsregeln zu verbessern, verdienen eine eingehende Betrachtung hinsichtlich ihrer Wirksamkeit und ihres Einflusses auf den Fremdsprachenerwerb.

Ein zentraler Aspekt der Forschung über Wortbildungsübungen ist ihre Rolle bei der Erweiterung des Wortschatzes. Durch die systematische Auseinandersetzung mit Wortbildungsregeln werden Studierende dazu angeregt, nicht nur isolierte Vokabeln zu memorieren, sondern auch deren strukturelle Elemente zu verstehen. Dieser Fokus auf den Aufbau von Wörtern fördert einen nachhaltigen Wortschatzerwerb, der über das reine Auswendiglernen hinausgeht.

Wortbildungsübungen bieten Studierenden die Möglichkeit, über den reinen Wortschatzerwerb hinauszugehen und die strukturellen Elemente der Sprache zu verstehen. Durch das Analysieren von Präfixen, Suffixen und anderen morphologischen Komponenten lernen sie, wie Wörter aufgebaut sind. Dieses Verständnis ermöglicht es ihnen, nicht nur vorhandene Vokabeln zu beherrschen, sondern auch neue Wörter zu erschließen, indem sie die Regeln der Wortbildung anwenden.

Ein Schlüsselfaktor ist die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens durch Wortbildungsübungen. Im Gegensatz zum reinen Auswendiglernen isolierter Vokabeln fördern diese Übungen ein tieferes Verständnis. Studierende, die die Bausteine der Sprache verstehen, können besser abschätzen, wie Wörter in verschiedenen Kontexten verwendet werden können. Dadurch wird der Wortschatz nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ erweitert.

Des Weiteren birgt die Untersuchung von Wortbildungsübungen das Potenzial, die Entwicklung der sprachlichen Kreativität zu beleuchten. Indem Studierende lernen, Wörter abzuleiten und zu formen, erweitern sie ihre Fähigkeit, sich in der Fremdsprache präzise auszudrücken. Diese kreative Anwendung von Wortbildungsregeln kann dazu beitragen, die kommunikativen Fähigkeiten zu stärken und sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu vertiefen.

Ein weiterer interessanter Forschungsaspekt liegt in der Auswirkung von Wortbildungsübungen auf das Verständnis der grammatischen Strukturen einer Sprache. Durch das Erlernen von Präfixen, Suffixen und anderen morphologischen Elementen werden Studierende dazu angeregt, die Bausteine der Sprache zu erkennen. Dies kann zu einem verbesserten Bewusstsein für die grammatikalische Struktur führen und somit das Verständnis von komplexen sprachlichen Konstruktionen fördern.

Forschung zu Wortbildungsübungen kann auch Aufschluss darüber geben, wie diese Übungen das Selbstbewusstsein der Studierenden beeinflussen. Die Fähigkeit, Wörter selbstständig zu analysieren und neue zu schaffen, stärkt deren Vertrauen in sprachliche Fähigkeiten. Dieser psychologische Aspekt kann einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme am Sprachunterricht haben.

Ein grundlegendes Verständnis der Wortbildung unterstützt das Leseverständnis. Lernende, die die Struktur von Wörtern verstehen, sind besser in der Lage, unbekannte

Wörter in Texten zu erschließen. Dies trägt dazu bei, dass Lesen sowohl als Entschlüsselung von Zeichen, als auch als umfassendes Verständnis von Sprachstrukturen und Bedeutungskontexten wahrgenommen wird.

Die Wortbildung spielt auch eine entscheidende Rolle in der mündlichen Kommunikation. Studierende, die die Bildung von Wörtern beherrschen, können kreativer mit der Sprache umgehen und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern. Die Fähigkeit, neue Wörter zu bilden, eröffnet Möglichkeiten zur flexiblen Anpassung der Sprache an unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse.

In schriftlichen Ausdrucksformen trägt die Kenntnis der Wortbildung dazu bei, dass Lernende präzisere und variiertere Texte verfassen können. Durch die bewusste Anwendung von Wortbildungsregeln können sie ihre schriftlichen Äußerungen differenzierter gestalten und ihre sprachliche Kompetenz auf eine höhere Stufe heben.

Darüber hinaus fördert die Auseinandersetzung mit der Wortbildung das Sprachbewusstsein sowie das sprachanalytische Denken der Studierenden. Sie lernen nicht nur, wie Wörter gebildet werden, sondern auch warum bestimmte Wortformen in bestimmten kulturellen Kontexten verwendet werden. Dies vermittelt zu einem tieferen Verständnis der grammatischen Strukturen und syntaktischen Zusammenhänge.

Das oben ausgelegte lässt das Phänomen der Wortbildung aus linguodidaktischer Sicht wie folgt zusammenfassen: Lehrmethoden, die die systematische Vermittlung von Wortbildungsregeln integrieren, tragen dazu bei, dass Studierende nicht nur passiv Sprache konsumieren, sondern aktiv, kreativ und sprachbewusst mit ihr umgehen können, da in der Wortbildung von Wörtern viel Kulturspezifik steckt, woraus sich häufig interkulturell vergleichende Betrachtungen ergeben.

Ein herausragender Vorteil dieser Tätigkeit liegt zweifellos im harmonischen Zusammenspiel von *Grammatik, Semantik und Wortschatz*. Diese Zusammenarbeit erleichtert das Verstehen und Erlernen sprachlicher Mittel und führt unter sprachlich-inhaltlichen, lexikalischen sowie semantisch- oder syntaktischen Gesichtspunkten durch Wortbildung und entsprechende Übungen die Studierenden in eine kritische Auseinandersetzung mit den Verfahren der Wortbildung.

Die Arbeit an Wortbildung und die Anwendung von Wortbildungsübungen im Fremdsprachenlernprozess verfolgen das Ziel, die Entwicklung und Vereinfachung des erworbenen Wortschatzes zu fördern. Dies basiert auf grundlegenden Dimensionen wie *semantischen, syntaktischen, lexikalischen und grammatikalischen*, die seit langem in der Linguodidaktik Beachtung finden.

Bibliographie:

1. Donalies, E. *Die Wortbildung. Ein Überblick.* Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. 193S. ISBN- 978-3823-36-131-2.
2. Duden Wörterbuch. Rechtsschreibung, https://www.duden.de/rechtschreibung/Wortschatz
3. Erben, J. *Hauptaspekte der Entwicklung der Wortbildung in der Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin: Walter De Gruyter GmbH. 2020, 3. Teilband, S.2525–2539. ISBN-978-3110-19-417-3.

4. Fleischer, W.; Barz, I. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache.* Berlin: Walter De Gruyter GmbH, 2012. 51S. ISBN 978-3-11-025665-9.
5. Löschmann, M. Zum Aufbau eines Übungssystems zur Entwicklung des selbständigen Erschließens unbekannter Wörter. In: *Deutsch Als Fremdsprache*. 1971, nr. 2, S. 93–99.
6. Saxer, R. Wortbildung im Sprachunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag GmbH. 1992, S. 55-62. ISSN 0724-9616.
7. Schäfer, R. *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen*, 3. Überarb. Aufl., Textbooks in Language Sciences 2. Berlin: Language Science Press, 2018. 576S. ISBN- 978-3-96110-116-0.
8. Schippan, T. *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, 2. unveränderte Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH, 2002. 316 S. ISBN 978-3110-96-587-2.
9. Stojić, A. *Lexikologie und Lexikographie (Lehr- und Übungsbuch)*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet, 2015. 115S.
10. Targońska, J. Wortbildungsübungen aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der DaF-Lernenden. In: *Linguistica Silesiana*, 33, 2012. S. 63–79. ISSN 0208-4228.
11. Tobiasz, L. Zur Rolle des Grundwortschatzes, des rezeptiven und potentiellen Wortschatzes im Lernprozess zielsprachlicher lexikalischer Strukturen. In: *Convivium*, 2005. S. 307–326.
12. Tütken, G. Wortschatzarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache Unterricht an der Hochschule im Ausland – aber wie? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprachen*. München: IUDICIUM Verlag GmbH, 2006. S. 501-546. ISSN 0724-9616.

HELPING HIGHER-LEVEL LEARNERS USE CONDITIONAL SENTENCES TO TALK ABOUT HYPOTHETICAL SITUATIONS IN THE PAST

SPRIJINIREA CURSANȚILOR DE NIVEL AVANSAT ÎN UTILIZAREA PROPOZIȚIILOR CONDIȚIONALE PENTRU A DISCUTA DESPRE SITUAȚII IPOTETICE DIN TRECUT

Alina MARDARI, lector, doctorandă,
Universitatea Pedagogica de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Alina MARDARI, lecturer, PhD student,
State Pedagogical University „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0001-5769-9252
mardari.alina@upsc.md
Cristina NAZARU, lector, doctorandă,
Universitatea Pedagogica de Stat „Ion Creangă”, Chișinău
Cristina NAZARU, lecturer, PhD,
State Pedagogical University „Ion Creangă”, Chisinau
ORCID: 0000-0002-63611875
nazaru.cristina@upsc.md

CZU: 378.016:811.111
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p198-204

Rezumat

Acest articol explorează dificultățile întâmpinate de cursanții avansați de limba engleză în utilizarea propozițiilor condiționale de tip 3, folosite pentru a exprima situații ipotetice din trecut. Cursanții întâmpină frecvent probleme în diferențierea acestor structuri de alte tipuri de condiționale și greșesc adesea forma verbelor sau evită utilizarea acestora. Studiul investighează cauzele acestor erori și propune strategii practice pentru rezolvarea lor în sala de clasă. Activitățile propuse includ înțelegerea sensului și utilizării, consolidarea formelor gramaticale corecte și îmbunătățirea pronunției. Analiza oferă exemple de condiționale contrafactuale în diverse contexte, cum ar fi exprimarea regretului, vina sau ușurarea. Soluțiile includ practică structurată și feedback pentru aprofundarea înțelegerii și utilizarea corectă în vorbire și scriere. Prin abordarea acestor provocări, articolul contribuie la îmbunătățirea fluenței și acurateței utilizării structurilor gramaticale complexe.

Cuvinte-cheie: propoziții condiționale, cursanți avansați, ipotetice din trecut, contrafactuale, predarea gramaticii, pronunție.

This article focuses on the grammar systems area, specifically on complex sentence structures used to express past hypotheticals. Even advanced English learners often avoid using conditional Type 3 sentences, or they make frequent errors, such as confusing the condition with the result or using incorrect verb forms. These patterns highlight gaps in their understanding and application of this structure.

The objective is to understand why such errors occur and explore strategies to address them effectively. This approach not only improves learners' fluency and precision in expressing complex ideas but also enhances teaching methodology. Limiting the scope to advanced learners ensures the proposed solutions are tailored to their specific challenges and are practical for implementation.

Meaning and use

As highlighted by Graver, type 3 conditional sentences refer to unreal conditions (past time reference) that are completely hypothetical and represent what is contrary to past fact.

If we had caught the 11 o'clock train, we would have got there by dinner-time.

In this case, the past perfect tense is used to indicate past unreality-we didn't catch the 11 o'clock train, so we didn't get there by dinner-time [1, p. 97].

They are treated by Yule as counterfactual conditionals. According to him this kind of sentences present the main clause event within the context of an if-clause event that is known to be impossible. The presentation of actions or states that are impossible (in the current world) is marked by forms that indicate extreme remoteness, both in time and possibility [7, p.125].

I wouldn't have got wet if I hadn't left my umbrella at work.

If I had called my son earlier, he would have picked me up.

Counterfactual conditionals tend to answer a question like *What would have happened if* ... and allow the expression of imaginative versions of outcomes that are known to be different. This aspect of their meaning may explain why they are used in excuses, in the expression of regrets, blame, sometimes in expressing relief and reviewing historical events to consider alternative scenarios [7, p. 25].

• **Excuses**

If the teacher had given us more time, I would have managed to finish the test.

If the train hadn't been delayed, I would have been able to get to the meeting in time.

• **Regrets**

If I had studied harder, I wouldn't have failed my final exam.

If I had listened to my mom, I wouldn't have made that mistake.

• **Relief**

If we hadn't put on the life jackets, we would have drowned.

If the pilot hadn't been an experienced one, the plane would have crashed.

• **Blame for past events**

We wouldn't have got lost if you had taken the map.

If you hadn't insisted on taking the train to the airport but had taken a taxi instead, we wouldn't have missed the plane.

• **Reviewing historical events**

Life would have been different if the steam engine hadn't been invented.

We wouldn't have become the most intelligent of the animals if we had continued to eat only plants.

Form

According to Parrot the common form of conditional type 3 sentences is [2, p. 172]:

If + clause Main clause

If + past perfect would have + past participle

If I had known you were in hospital, I would have visited you.

If the if-clause is placed first, a comma is used after it.

The if-clause can come second with no change in meaning, in which case the comma after the main clause is dropped.

We often use *'d* as an abbreviation for would or had, and it is very common in speech and informal writing, e.g.

If I'd known you were in hospital, I'd have visited you.

I would've and *I'd've* are common abbreviations in speech. In informal writing we might encounter *would've* and *'d have*, e.g.

If I'd remembered to take my lunch with me, I would've eaten at work.

Thomson and Martinet suggest other variations of the basic form, with *could* and *might* instead of *would* [3, p. 151].

If the rescue team had found him earlier, doctors could have saved his life. (ability)

If the rescue team had found him earlier, doctors might have saved his life. (possibility)

If our rooms had been cleaned, we could have checked in immediately. (ability or permission)

Thomas and Martinet mention that would have + been +present participle in the main clause and past perfect continuous in the if clause can be used [3, p. 172].

If he hadn't been in the car, I would have been sitting in front.

If I hadn't been wearing a sit belt, I would have been killed in the accident.

Other forms

According to Parrot, *Had+ subject + past participle* can be used in Type 3 conditionals in place of *if+ subject+ past perfect* [2, p. 196].

Had I known he was ill, I would have never let him alone.

Had you listened to my advice, you would have never been in such a helpless situation.

One more variation referred to by Walker and Elsworth is called implied conditional. As they state, conditions are not always expressed in the form of conditional clauses, particularly in spoken English. They can be expressed in another way or they may be evident from the context [6, p.192].

I'm relieved you didn't mention the incident to Sarah. She would have been upset. (implied condition: if she had known).

Pronunciation

The *if-clause* is pronounced with rising intonation and the main clause with a falling intonation. In connected speech, we usually use the weak form of have in type 3 conditional sentences. Besides, catenation happens when pronouncing the weak form of have /əv/ and would/might/could, the weak forms of would /wəd/ and could /kəd/ are also used: /wədəv/, /maɪtəv/, /kədəv/. The underlined words are stressed in the sentences.

If I had / əd / known it was his birthday ↗, *I could have /kədəv / called him.* ↘.

If I had / əd / known it was going to rain ↗, *I would have / wədəv / stayed at home* ↘.

Learner problems and teaching ideas

Meaning and use

Problem 1

Russian speakers often struggle to distinguish between conditional 2 and conditional 3 due to the lack of a direct equivalent for conditional 3 in their language. This leads to difficulties in understanding and producing conditional 3 sentences, resulting in a tendency to default to conditional 2, using the past simple for past hypotheticals.

Idea 1

Aim: The aim is to increase students' awareness of the meaning and use of conditional 3 sentences.

Procedure:

1. The teacher presents five real past situations. The teacher elicits what tense is used in each of the sentences.
2. The teacher presents five conditional 3 sentences.
3. The teacher guides students in analyzing the structure of the sentences using the CCQs.
4. Students match the situations provided to the sentences they have analyzed.
5. The teacher clarifies that real past situations use the past simple, while imaginary past situations use the past perfect (had + past participle) and would have + past participle.
6. The teacher provides immediate feedback and correction to help students solidify their understanding of the correct forms.

Evaluation: This activity effectively helps students differentiate between real and hypothetical situations while integrating the target language into meaningful contexts. It emphasizes the use of the past perfect tense for imaginary past events, fostering reading and critical thinking skills. However, there's a risk of students using the wrong tense when speaking. To address this, the activity could include oral practice, where students share real past experiences and others provide hypothetical outcomes based on them. Or the hypothetical outcome is provided and the students have to identify the real one using past simple.

Problem 2

As pointed out by Martin Parrot, even proficient English learners often avoid using conditional 3 sentences, perceiving them as daunting [2, p. 243]. This is due to misconceptions about their limited utility. This phenomenon is evident in groups of adults aged over 50.

I didn't know that, so I didn't answer.
You didn't take the map, and we got lost.
I wanted to call, but I lost your phone number, and I didn't.

Idea 2

Aim: Broaden learners' understanding of conditional 3 beyond expressing regrets.

Procedure:

1. Divide students into pairs or small groups and distribute worksheets.
2. Set a time limit (e.g., 10 minutes) and instruct students to complete as many

sentences as possible within this timeframe, ensuring grammatical correctness and coherence.
3. Demonstrate the activity with the first sentence to clarify expectations.
4. Provide monitoring and assistance as needed during the activity.
5. Stop the activity when time is up and elicit sentences from different pairs/groups.
6. Recognize the pair/group with the most correct sentences as the winner.
7. Elicit one sentence from students for each function: blame, regret, relief, and providing a better outcome.

Evaluation: By emphasizing the varied usage of conditional 3 sentences, this solution aims to broaden learners' proficiency and comprehension of this grammatical structure across different contexts. Pair or small group work fosters collaboration and active engagement, while the time limit adds a sense of urgency and challenge. However, the activity could benefit from providing more contextual information to deepen students' understanding of each function. The teacher could further enhance this by discussing the real situations behind the elicited sentences.

Form

Problem 3

Romanian speakers often use „would" in the if-clause due to L1 influence. They might incorrectly say, If I would have known, I would have called, instead of If I had known, I would have called. While they recognize this structure due to its similarity to their language, they often overlook the distinction between the verb forms used in the main clause and the if-clause, as they are the same in Romanian.

Idea 3

Aim: The aim is to raise students' awareness of the correct verb forms when using conditional 3 in oral speech.

Procedure: An effective activity to achieve this is „The Chain of Events," suggested by Penny Ur (2006:78).

1. Begin by presenting an if-clause on the board, for example, *If I had moved to London*.
2. Ask a student to complete the sentence, drawing attention to the correct form of the verb in the main clause, such as I would have got an office job.
3. Have the next student transform the result into a condition and suggest a further outcome.
4. Emphasize that when transforming the result into a condition, the past perfect(had + pp) is used, not would have + past participle.
5. It is essential to provide immediate feedback and correct errors on the spot to prevent fossilization of incorrect forms.

Evaluation: This activity effectively improves students' speaking skills by encouraging them to form complete conditional 3 sentences, thus reinforcing correct usage through practice. The repetitive nature of transforming conditions and outcomes helps students internalize the correct forms through continuous practice. In larger groups, students might become bored or distracted while waiting for their turn. To mitigate this, the activity should be conducted in smaller groups to ensure everyone remains engaged.

Problem 4

A recurring issue observed among adult learners over is the complexity of forming conditional type 3 sentences. Many learners struggle to remember the structure and often attempt to simplify or guess sentences by omitting auxiliary verbs in both clauses, such as „had" in the if-clause and „have" in the main clause. This leads to sentences like:

If I known you were in town, I would called you.

Idea 4

Aim: Reinforce the structure of conditional 3 sentences.

Procedure:

1. The teacher collaborates with students to write the correct sentence structure on the board: *if +S+ had + past participle (pp), S+ would + have + pp.*
2. Remind students that „could" and „might" can replace „would" in the main clause.
3. Students receive a set of jumbled sentences.
4. The teacher demonstrates the exercise with the first sentence, highlighting that the first word in each sentence is capitalized.
5. Students work in pairs to rearrange the words to form correct conditional type 3 sentences.
6. The teacher gives feedback on the board by highlighting had in the if-clause and have in the main clause.

Evaluation: The unjumbling activity effectively focuses students' attention on the precise word order and the necessity of auxiliary verbs in conditional type 3 sentences. According to Thornbury by repeatedly arranging the words correctly, students reinforce their understanding of the structure, which aids in memorization [4, p. 98]. Highlighting the use of „could" and „might" instead of „would" in the main clause helps students grasp the flexibility of conditional type 3 sentences. Some students might complete the exercise superficially, relying on teacher feedback without truly internalizing the structure. Utilizing online platforms like Wordwall can mitigate careless completion, as they prevent students from progressing until each sentence is correctly rearranged, ensuring active engagement and reinforcing the importance of every word in the sentence.

Pronunciation

Problem 5

A common issue with Romanian speakers in Moldova is their tendency to pronounce conditional sentences in a flat manner, similar to the intonation patterns of their native language. This can make their speech sound monotonous and can affect the clarity and naturalness of their English pronunciation, especially in the use of conditional type 3 sentences.

Idea 5

Aim: Develop expressive intonation for conditional 3 sentences.

Procedure:

1. Begin with a listening activity using youglish.com where students hear native speakers using conditional type 3 sentences in various contexts, focusing on intonation. Use youglish.com.

2. The teacher models correct intonation patterns, exaggerating the rise and fall of the voice to highlight natural rhythm and stress.
3. Students practice choral repetition of the sentences, mimicking the teacher's intonation.
4. Students practice conditional type 3 sentences in pairs, focusing on correct intonation.
5. Teach students to mark their sentences with stress and intonation patterns, using underlines or highlights for stress and arrows for rising or falling intonation as shown in the Language Analysis.
6. Have students record themselves saying conditional type 3 sentences.
7. Provide feedback on areas for improvement.

Evaluation: By listening to and mimicking native speakers, students can better understand and adopt natural English intonation patterns. Repeated practice through choral repetition, drilling, and role-playing reinforces the correct intonation patterns and helps students internalize them. One of the potential drawbacks could be that some students might feel self-conscious about exaggerating intonation, which can inhibit their participation and practice. Ask students to record their pronunciation using their phones and send it to the teacher.

Conclusion

Mastering conditional type 3 sentences is essential for advanced learners who wish to express complex ideas about hypothetical past events. The challenges learners face—ranging from confusion with other conditional types to structural simplifications—can be addressed through targeted classroom activities. By expanding learners' understanding of the functions of conditional type 3 sentences and reinforcing correct verb forms and structures, teachers can help students become more confident and accurate in their use of this advanced grammatical structure.

Incorporating both meaning-focused and form-focused activities, along with pronunciation practice, ensures that learners not only understand the theoretical aspects of conditional sentences but also apply them fluently and naturally in speech.

References:

1. Grave, B.D. (1995) Advanced English Practice, OUP.
2. Parrott, M. (2000) Grammar for English Language Teachers, 2000, Second Edition Cambridge University Press
3. Thomson, A. J. & Martinet A.V. (1986) A Practical English Grammar, Oxford University Press
4. Thornbury, S. (1999) How to Teach Grammar, Pearson Education Limited.
5. Ur, P. (2006) Grammar Practice Activities, Cambridge University Press.
6. Walker, E. & Steve Elsworth, S. (2000) New Edition Grammar Practice for Upper Intermediate Students, Pearson Education Limited.
7. Yule, G. (1998), Explaining English Grammar, Oxford University Press.

ABORDAREA PREDĂRII INTEGRATE ÎN CADRUL ORELOR DE LIMBĂ FRANCEZĂ

INTEGRATED TEACHING APPROACH IN FRENCH LANGUAGE CLASSES

Nina MOGÎLDEA, prof. grad digactic unu,
L.T. „Mihai Eminescu", mun. Chișinău

Nina MOGÎLDEA, teacher, didactic degree I,
High School „Mihai Eminescu", Chișinău
ORCID: 0009-0001-3681-7093
mogildeanina0@gmail.com

CZU: 378.016:811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p205-210

Abstract:

Integrated teaching is an educational model that combines various fields of study into a unified context to provide students with a holistic understanding of knowledge and skills. This approach responds to the educational needs of students, which are shaped by the dynamics, structure, and characteristics of today's world. Real-life problems are inherently integrated and cannot be solved in isolation. Therefore, students need to develop the ability to transfer knowledge quickly and effectively between disciplines, synthesize information, and make connections between accumulated knowledge.

The integrated curriculum approach is based on connecting content across subjects and is implemented through interdisciplinary, transdisciplinary, and multidisciplinary models. The goal of education, as stated by Albert Einstein, should be to prepare students to act and think independently, while also encouraging them to serve their communities.

In the context of globalization, contemporary education must integrate intercultural and multicultural dimensions to address the challenges of the modern world. Integrated learning develops skills needed in a pluralistic society and bridges the gap between classroom learning and real-life situations.

Integrated teaching encourages active learning, critical thinking, and empathy by creating a dialogue between different disciplines. Teachers play a crucial role in smoothly transitioning between subjects, creating a cohesive learning experience. This approach helps students develop important competencies such as communication, autonomy, and positive attitudes toward the world around them.

Keywords: interdisciplinary, education, integrate , project, approaches, satisfaction.

„Scopul educației ar trebui să fie pregătirea unor oameni care să acționeze și să gândească independent și care, în același timp, să vadă în slujirea comunității realizarea supremă a vieții lor".(Albert Einstein)

Predarea integrată este un model educațional care combină mai multe domenii de învățământ într-un context unitar , pentru a oferi elevilor o înțelegere holistică a cunoștințelor și abilităților.

Abordarea integrată a curriculumului este impusă de nevoile educaționale ale elevilor, nevoi impuse de dinamica, structura și caracteristicile lumii de azi. Problemele concrete de viață au un caracter integrat și nu pot fi soluționate separat. Drept soluție ca elevii să facă față solicitărilor contemporane, ar fi formarea capacității de a realiza transferuri rapide și eficiente între discipline, de a sintetiza și de a stabili o corelare între cunoștințele acumulate.

În cadrul predării integrate, conform curriculumului de la limbi străine, pot fi recomandate o serie de strategii didactice și interactive[1, p.134]:

1.strategii expositive
2.strategii didactice ilustrativ-explicative
3.strategii euristice
4.strategii algoritmice
5.strategii problematizate
6.strategii de învățare prin cooperare

Competențele dezvoltate in cadrul predării integrate sunt :

1. Competențe de comunicare in limba străină.
2. Competențe de comunicare în l.rom.
3. Competențe în științe și tehnologii.
4. Competența de a învăța să înveți.
5. Competențe sociale și civice.
6. Competențe antreprenoriale și spirit de inițiativă
7. Competența de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor.
8. Competențe-cheie transversale, ce marchează așteptările societății privind parcursul școlar, categorie curriculară importantă cu un grad înalt de abstractizare și generalizare, ce traversează diferite sfere ale vieții, poartă un caracter pluri/inter/transdisciplinar.

Elementul de noutate al curriculumului este introducerea activităților transdisciplinare și intertransdisciplinare, care se bazează pe abordări flexibile care încurajează interacțiunea pozitivă, motivarea și implicarea elevul în procesul propriei formări, elemente de învățarea din afara sălilor de clasă în contexte: învățare-aventură, învățare prin descoperire, învățare experențială, învățare prin cercetare, învățare bazată pe proiect, învățare pe bază de sarcini, etc.[2, p.69]

Integrarea limbii franceze și a culturii franceze ar semnifica predarea cunoștințelor din diverse domenii sociale și culturale :pictură, muzică, gastronomie, științe, geografie, sport, sănătate. Predarea limbii franceze ar reprezenta un instrument de trecere prin aceste compartimente, ar fi o incursiune prin mai multe domenii.

Elevul își dezvoltă cunoștințele socioculturale generale despre Franța. Formarea aptitudinilor de a vorbi în franceză, dar în același timp de a descoperi cultura , de a descoperi diverse curiozități și informații complexe despre țara alofonă.

Termenul curriculum integrat presupune corelarea conținuturilor. Aceste legături de conținut se realizează prin abordarea temelor din manual.

Literatura de specialitate oferă 3 modele de integrare:

1.Interdisciplinar

2.Transdisciplinar

3.Pluri/multidisciplinar

Învățarea integrată aduce clarificări într-un domeniu de maximă actualitate, ținând cont de cei 3 piloni pe care se fundamentează paradigma abordării integrate a curriculumului: epistimiologic, social și pedagogic.[3,p.126]

Este importantă interacțiunea între obiectele de studii din diferite arii curiculare, relațiile dintre conceptele de la diferite discipline, relevanța practică a sarcinilor și implicarea activă în viața socială. Ideea fundamentală a lui Ciolan, ar fi că dezvoltarea personală și socială a individului prin educație trebuie să se producă, mai ales în contexte integrate.[4, p. 150]

Interdisciplinaritatea e o formă de cooperare între discipline diferite cu privire la o problematică, a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decât într-o convergență și o conturare prudentă a mai multor puncte de vedere.[5,p.123]

Învățarea integrată reprezintă o provocare pentru educație, deoarece predarea disciplinilor lingvistice și nonlinvistice au în atenție un spectru de valori și atitudini aferente formării personalității, ce presupune combinarea interculturalității și pluriculturalității într-un mod care să genereze un proces educațional complex, dar coerent.

Dacă învățământul tradițional pune accentul pe transmitere de cunoștințe, formarea de priceperi, cultivarea unor atitudini și capacități intelectuale, astăzi , pe primul loc plasându-se exigența formării de abilități și acpacități. [6,p.82-83]

Aceasta nu se rezumă la simpla coexistență a mai multor culturi în cadrul unei instituții, ci urmărește să creeze un dialog între mai multe discipline din arii curiculare diferite , cu scopul de a dezvolta la elevi abilități de comunicare interculturală, gîndire critică și empatie.

E important să fim atenți pe ce punem accentul, ce competențe evaluăm la fiecare disciplină, conform curriculumului. Rolul profesorilor e să realizeze cu multă măiestrie trecerea de la o disciplină la alta, creând o corelare armonioasă , obținând produse complexe evaluate conform anumitor criterii, bine stabilite pentru fiecare disciplină în parte.

Fig.2. Corelarea între discipline

Avantajele predării integrate:

- Reprezintă un tip de educație bilingvă
- Învățare integrată a conținuturilor și a limbii
- Dobândirea competențelor de comunicare
- Dezvoltarea abilităților cognitive, productive
- Promovarea pluringvismului
- Implicare activă în procesul de învățare
- Dezvoltarea autonomiei
- Atitudinea pozitivă față de lumea înconjurătoare

Corelarea conținuturilor, predarea tematică, predarea sinergică, integrarea, integrarea curriculară sunt termeni cu semnificații relativ echivalente, sunt soluții pentru depășirea pericolului detașării școlii de viața reală și transformarea acesteia într-un cadru închis funcțional.

În cadrul unui proiect intertransdisciplinar, care se realizează în principal, respectând logica științelor respective, adaptate particularității legii didactice și-l ajută pe elev în formarea unei imagini unitare a realității, dezvoltând o gândire integratoare.

Integrarea limbii și culturii în procesul de învățământ ar semnifica predarea cunoștințelor din diferite domenii sociale și culturale, care caracterizează țara alofonă. Astfel se formează cunoștințele socioculturale , fiind studiate în limba franceză. Formarea aptitudinilor de a utiliza adecvat cele învățate în viața reală. Această integrare nu este altceva , decât predarea cunoștințelor pentru a contribui la dezvoltarea unei personalități armonios dezvoltate.

Aceasta presupune:

1. **formarea nivelului verbal**-cunoașterea limbii franceze la nivelul corectitudinii și formarea competențelor lingvistice, relații gramaticale, asociații de cuvinte, îmbinări și formule generale.

2. **formarea nivelului tezaurusului**-cunoașterea limbii la nivelul saturației și alegerii adecvate, utilizarea frazeologismelor, definițiilor, proverbelor etc.
3. **formarea nivelului emoțional**-elevul învață din curiozitate , cu plăcere.

Predarea integrată implică multiple aspecte ale dezvoltării elevului, de la cea emoțională, socială, fizică, până la cea estetică chiar.

Dintre strategiile didactice utilizate în abordarea interdisciplinară care favorizează învățarea integrată sunt:

- învățarea pe bază de proiect- am participat în cadrul a 4 proiecte inter/trans disciplinare î, colaborare cu din România
- predarea în echipă formată din mai mulți profesori- am început de la 2 profesori în cadrul primului proiect din 2021, ca în 2024 să fim implicați 9 profesori.
- învățarea prin cooperare- am creat o corelare inițial între 2 limbi străine ,ca apoi să organizez un proiect STEAM
- învățarea activă-am implicat elevii în diverse cercetări ,conferințe, excursii, ateliere de lucru, concursuri.
- implicarea comunității- am sensibilizat societatea prin diverse activități de plantare, decorare a grădinii cu produse create de elevi ,înmulțirea florilor.
- aplicații ale inteligențelor multiple- fiecare elev a fost pus în valoare , având posibilitatea să facă ce știe el mai bine , valorifîcând potențialul său.

Este importantă interacțiunea între obiectele de studii din diferite arii curiculare, relațiile dintre conceptele de la diferite discipline, relevanța practică a sarcinilor și implicarea activă în viața socială. Ideea fundamentală a lui Ciolan, ar fi că dezvoltarea personală și socială a individului prin educație trebuie să se producă, mai ales în contexte integrate.[1]

Bune practici din cardul predării integrate, în cadrul proiectului inertransdisciplinar:

Tabelul 1. ,,Le tour de la gastronomie”

1.	Posterul cu logoul echipei și prezentarea grupului.Salutul virtual.- limba franceză
2	Harta gastronomiei franceze conform regiunilor- geografia/franceză
3.	Explorarea vocabularului ce ține de bucatele tradiționale franceze.-limba franceză
4.	Crearea padletului proiectului și organizarea produselor create de elevi- informatica
5.	Crearea ecusoanelor echipelor-educația plastică
6.	Prezentarea unei rețete, precizând cantitatea produselor-matematica/ limba franceză
7	Meniul sănătos – biologia/limba franceză
8.	Stop au gaspillage- vernisaj de postere- educația tehnologică/limba franceză
9	Emisiune televizată, care e rețeta de azi?-limba franceză
10	Concurs-Quiz,,Gastronomia Franței’’-limba franceză
11	Bonjour café-activitatea finală, bunele maniere la restaurant.

Strategii ale predării integrate :

1. Proiecte intertransdisciplinare- activitățile le alegem atent, să fie interesante, să stârnească motivația.

2. Învățare bazată pe probleme- poblematizarea dezvoltă cogniția, ce trebuie să faci ,cum găsești soluția **.**

3. Unități de învățare integrate – Sportul, geografia Franței, ecologia , gastronomia etc.

4. Învățare prin joc-jocul de rol este un instrument pegagogic prețios deoarece aduce lumea reală în sala de clasă, îmbunătățind competențele de comunicare, centrându-se pe elev. Scopul utilizării jocului de rol este de a veni în întâmpinarea nevoii de a folosi limba franceză în situații cotidiene. Ex la restaurant, la medic , în stradă, la telefon, în călătorie, dacă aș avea un milion de lei, etc. Acest mod de abordare rupe monotonia, dezinhibă pe cei timizi, deschide o cale de interacțiune socială.

5. Abordarea tematică- explorarea temei din diverse unghiuri, privind specificul disciplinei.

6. Invitații externe și învățare activă- colaborarea cu specialiști din diferite domenii sau organizarea de excursii educative care permit elevilor să învețe din perspectivă reală și transdisciplinară.

Predarea integrată se realizează de către profesorul de limbă străină. Este important ca profesorii care participă în diverse proiecte bilingve să fie bine pregătiți , să cunoască metodologia pentru a avea rezultatele așteptate. Colaborarea între cadrele didactice și cunoașterea celor mai bune practici la nivel eduropean va ajuta la îmbunătățirea practicilor educaționale bilingve.Elevii fiind motivați să cunoască limbile străine pentru a putea aplica la proiecte internaționale, a face studii peste hotare , a beneficia de o serie de beneficii ulterior.

În concluzie, pot afirma că învățarea integrată reprezintă o abordare pegagogică eficientă, care pune accent pe învățarea interdisciplinară, transformând elevul într-o ființă activă, care urmează un parcurs al propriei dezvoltări, având drept scop nevoile sale educaționale, propriile sentimente și interesul personal. Această metodă dezvoltă abilități și gândire critică la elevi, fiind pregătiți să aplice ceea ce învață în viața reală, în contexte variate.

Predarea integrată susține colaborarea între profesori și stimulează un mediu de învățare dinamic, promovează o învățare mai profundă și semnificativă, contribuind la formarea unor competențe esențiale pentru viitorul elevilor.

Bibliografie

1. CIOLAN, L, *Învățarea integrată*, Ed. Polirom, Iași, 2008, 126 p. ISBN 9789734610341
2. CUCOȘ, C. *Educația de ieri-azi-mâine*, Ed.Polirom, Iași, 1996 p.1996, 123 p. ISBN 973-683-445-x
3. *Curriculum național la limba străină*, Chișinău 2020. 134 p. ISBN 978-9975-3437-8-7
4. IBIDEM .169 p.
5. IBIDEM p.150
6. VÂIDEANU, G Educația la frontieră între milenii,Colecția Idei Contemporane, Editura Politică, Buc 1972, p.82-83, ISBN693562 IP13D1918ED

ABORDARE PERSONALIZATĂ A DEMERSULUI DIDACTIC: ACTIVITĂȚI INTEGRATE ȘI ADAPTATE PENTRU PREDAREA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE

PERSONALIZED APPROACH TO TEACHING: INTEGRATED AND ADAPTED ACTIVITIES FOR TEACHING ROMANIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Doinița PANAINTE, profesoară,
Centrul de Excelență în Transporturi

Doinița PANAINTE, teacher,
Center of Excellence in Transports
ORCID: 0009-0008-5392-2398
2nita.p@gmail.com

CZU: 37.016:[811.135.1+821.135.1]
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p211-216

Abstract

To support a complex and effective educational process, integrated teaching activities are structured according to the ERRE methodology. This involves stages such as the active exploration of new information, critical reflection on it, the reformulation of knowledge based on the specific needs of each student, and the practical application of acquired skills. Through this approach, the methodology provides practical and innovative support, facilitating not only learning but also the consolidation of students' fundamental skills.

The topics addressed are designed interdisciplinarily, focusing on the five content areas – reading, writing, oral communication, Romanian language, and interculturality. Additionally, teaching strategies follow a phased model, built on seven essential steps: initiating ideas, active exploration, creative application, solving challenges, and self-assessment. These stages are continuously adapted to the needs and interests of the students, creating an inclusive, collaborative, and motivational educational environment.

Keywords: complex and effective educational process, **i**ntegrated teaching activities, ERRE methodology, active exploration, critical reflection, acquiring skills

„Școala de azi are menirea de a ieși... în întâmpinarea cerințelor de mâine; aceea de a pregăti generația tânără pentru trecerea de la era consumului la era creației..."
Venera-Marcela Cojocariu

Demersul didactic reprezintă un proces esențial în activitatea didactică, presupunând cunoașterea integrală, critică și personalizată a programei școlare. Din acest punct de vedere, e necesar a se menționa complexitatea actului pedagogic și rolul cadrului didactic în eficientizarea acestuia. Întrucât educația și societatea evoluează rapid, proiectarea didactică permite cadrelor didactice să aducă la viață înțelepciunea proverbului japonez „Viziunea fără acțiune este un vis cu ochii deschiși. Acțiunea fără viziune este un coșmar". Pentru

ca viziunea profesorului să nu se transforme în coşmar este nevoie de acțiune - abordarea personalizată a demersului didactic. În acest sens, prin proiectarea didactică, profesorii pot să ia în considerare nevoile individuale ale elevilor și să adapteze strategiile și tehnologiile de învățare pentru a organiza și structura clar conținutul predat, facilitând atractivitatea orelor de curs, eliminând clișeele didactice și rutina zilnică din programul școlar.

Proiectarea are, în concepția lui Mark Bru și Louis Not, 5 funcții:

- *funcția economică și de producție* - prin proiect se justifică mijloacele materiale necesare într-o activitate didactică și prin valorificarea acestor resurse;
- *funcția terapeutică* - un proiect bine realizat trezește interesul elevilor și le dă o stare de bine;
- *funcția didactică* - în proiect se specifică ce se va face pentru a se realiza activitatea educațională;
- *funcția de mediere* - se manifestă când există parteneri ce contribuie la desfășurarea activității didactice;
- *funcția socială* - se concretizează în faptul că acțiunile proiectului sprijină participarea activă a celui educat la viața publică, întegrarea în societate.

În activitatea mea didactică, m-am convins că fiecare demers didactic reprezintă prioritizarea competențelor, deprinderilor, capacităților, atitudinilor și valorilor căpătate prin intermediul conținuturilor.

Proiectarea pe unități de învățare îmi permite să alternez cu o gamă variată de activități realizate prin intermediul diferitor strategii didactice interactive și elaborate în baza tematicii incluse în curriculum.

În cadrul orelor de limbă și literatură română, îmi structurez activitățile conform curriculumului național, aplicând metodologia ERRE:

- Evocare: *Implică-te!*
- Realizarea sensului: *Informează-te! Procesează! Comunică și decide!*
- Reflecție: *Apreciază! Exprimă-te! Interschimb!*
- Extindere: *Acționează!*

Fiecare unitate oferă secțiunile:

- *Lexicon* - pentru construirea vocabularului și facilitarea înțelegerii materialului de studiu;
- *Gramatică* - pentru înțelegerea structurilor fundamentale ale limbii și aplicarea corectă în comunicare;
- *Comunicare orală și scrisă* - pentru exprimarea gândurilor și ideilor în mod clar, atât prin vorbire, cât și scriere;
- *Audiere a videoclipurilor, a interviurilor și a dialogurilor* - pentru dezvoltarea abilităților de ascultare activă și înțelegere a discursului vorbit;
- *Mediere* - pentru ghidarea elevilor și aprofundarea conceptelor;
- *Muncă în echipă* - pentru crearea unui mediu de învățare interactiv și colaborativ;
- *Proiecte* - pentru facilitarea aplicării cunoștințelor și abilităților în contexte practice;
- *Situații și jocuri de rol* - pentru stimularea gîndirii critice și încurajarea creativității;
- *Jocuri interactive și chestionare online* - pentru reglarea învățării și îmbunătățirea performanțelor.

Temele dunt abordate din perspectiva celor 5 domenii de conținut:

1. Lectură;
2. Interculturalitate;
3. Comunicare orală;
4. Limba română;
5. Redactare.

Lecțiile sunt structurate în 7 pași coerenți și eficienți:

1. *Furtună de idei* - pornirea de la cunoștințele deja acumulate;
2. *Explorare* - identificarea și înțelegerea noilor repere;
3. *Aplicații* - exersarea cunoștințelor pentru consolidare;
4. *Interpretare* - analizarea și aprofundarea informațiilor;
5. *Provocări* - rezolvarea sarcinilor provocatoare și complexe;
6. *Autoevaluare* - aprecierea progresului individual;
7. *Proiect* - realizarea unor activități de sinteză și prezentare.

Tipuri variate de exerciții incluse:

- Exerciții de alegere multiplă;
- Exerciții de alegere dual;
- Exerciții de ordonare a unor elemente;
- Exerciții de realizare a unor corespondențe;
- Exerciții de grupare a unor elemente după anumite criterii;
- Exerciții de selectare a unor elemente;
- Exerciții de tip rebus.

Personalizarea demersului didactic este esențială în procesul de proiectare a activităților educaționale, iar unitatea de învățare devine principalul său instrument. Această abordare îi oferă profesorului, dar și autorului de auxiliar didactic, libertatea de a alege metodele cele mai potrivite pentru îmbunătățirea calității actului educațional. Totodată, aceasta implică responsabilitatea de a adapta procesul de învățare la nevoile specifice ale elevilor, ținând cont de contextul și cerințele concrete.

Din perspectiva elevilor, învățarea capătă mai multă coerență printr-o planificare atentă pe termen mediu și lung. Pentru profesori, personalizarea reprezintă un instrument eficient, care depășește simplele cerințe formale și oferă o viziune clară asupra implementării programei școlare pe durata unui an. În același timp, profesorul poate organiza unitățile de învățare astfel încât să maximizeze potențialul fiecărei lecții, integrând-o într-un context mai amplu. Această flexibilitate îi permite să aloce mai mult timp temelor importante, să diversifice abordările și să creeze oportunități pentru învățarea individualizată.

Ofer exemple de realizare a demersului didactic, construit în conformitate cu metodologia ERRE, care evidențiază etapele și strategiile descrise anterior.

Ora I

Subiectul lecției: Formula narativă și tipologia personajelor. Stilul individual al scriitorului. *Biserica Albă* de Ion Druță

Evocare: *Implică-te!*

- Citește poezia și schimbă adjectivele evidențiate cu altele, astfel încât să obții o nouă poezie.

Cromatică

*Într-o cameră **albă***
*între pereți **albi***
*și perdele **albe***
*pe scaun **alb***
*cu părul **albit***
te aștept să vii
noapte.

(Alexandru N. Cazacu)

- Propune, în structură de comparație și metaforă, anumite conotații simbolice pentru noțiunea de *alb*, ce s-ar referi la:

a) culoare; b) om; c) viață.

Realizare a sensului: *Informează-te! Procesează! Comunică și decide!*

- Citește fragmentul de la pag. 200 și urmărește ,,invazia" albului în text.
- Formulează, în 2 enunțuri, impresia produsă de repetiția anaforico-epiforică a lexemului în text.
- Determină, referindu-te la noțiunile de *tradiție, sacru, suflet, ideal,* sensul presupus de Ecaterina în întrebarea:

- Dar, părinte dragă,... va mai fi ea albă?...

- Și/Sau

Exercițiu: Exemplifică, prin informații de factură culturală, istorică, însușite din materiile altor discipline, sensul înțeles de către părintele Ioan:

Părintele Ioan și-a dat seama că albul aici nu e atât o culoare, cât un destin

- Estimează calitatea poporului nostru de a îmbina valoarea morală cu cea spirituală, munca și frumosul.

Reflecție: *Apreciază! Exprimă-te! Interschimb*

- Dezvoltă, prin reflecții proprii, ideea naratorului auctorial că au biruit credința, hărnicia și visul unui popor.
- Demonstrează jucându-te: https://lupugalinablog.wordpress.com/2020/03/17/

Extindere: *Acționează!*

Explică viziunea pe care o are o are poporul nostru asupra ideii de *sacru*, prin întemeierea bisericilor, mănăstirilor, schiturilor, troițelor ca semne ale rezistenței neamului în timp.

Ora II

Subiectul lecției: Atelier transdisciplinar: *Plurilingvism și interculturalitate. Operele literare ca oglindă a lumii transportului* - Proiect educațional eTwinning. Discursuri multimedia

Evocare: *Implică-te!*

- Consultă dicționarul și definește lexemele: p*lurilingvism* și *interculturalitate.*

https://dexonline.ro

- Ilustrează, în câte un enunț, sensurile definite ale lexemelor.

Realizare a sensului: *Informează-te! Procesează! Comunică și decide!*

- Creează, colaborativ, un mini-proiect artistic care să combine expresia lingvistică și vizuală pentru a reflecta tematica transportului în operele lui Ion Druță.

1. *Echipa de limba română:* Selectați două opere ale lui Ion Druță și realizați o analiză a modului în care transportul este prezentat și cum contribuie la înțelegerea perioadei, a personajelor și a mesajelor literare.

2. *Echipa de istorie și geografie:* Selectați două opere druțiene și explorați conexiunile dintre mediul geografic, transport și modul de viață al personajelor.

3. *Echipa de arte vizuale:* Selectați două opere druțiene și creați lucrări artistice (picturi, desene, colaje etc.) care să reflecte simbolurile, motivele și atmosfera lumii transportului în acele opere.

Reflecție: *Apreciază! Exprimă-te! Interschimb*

- Prezintă produsul final al mini-proiectului într-o manieră creativă, interacticvă și oferă explicații și interpretări despre modul în care acest produs final reflectă și explorează legăturile dintre operele lui Druță și tema transportului.

Extindere: *Acționează!*

- Citește enunțurile și decide dacă sunt adevărate sau false.

https://educatieinteractiva.md/adevarat-fals/6592

Ora III

Subiectul lecției: Modernismul eclectic. Estetica urâtului. Stilistica părților de vorbire și a semnelor de punctuație în textul literar. *Flori de mucegai* de Tudor Arghezi

Evocare: *Implică-te!*

- Include în enunțuri trei expresii care conțin cuvântul *floare.*
- Audiază recitalul poetic și lasă cuvintele să înflorească în versuri pline de emoție.

https://www.youtube.com/watch?v=msdRvcAjPwA

- Descrie într-un mod detaliat și vivid imaginea poeziei *Flori de mucegai* și explorează senzațiile, culorile, mirosurile și textura acestor flori neobișnuite, aducându-le la viață prin cuvintele tale.

Realizare a sensului: *Informează-te! Procesează! Comunică și decide!*

- Include în *Poligonul cunoașterii* ideile care se desprind din text.
- Analizează stilistica părților de vorbire și a semnelor de punctuație utilizate în poezia *Flori de mucegai*. Identifică și explică felul în care aceste elemente contribuie la construirea atmosferei și la transmiterea mesajului poeziei.
- Și/ Sau

Exercițiu: Alege cuvintele potrivite pentru a întregi versurile în exercițiul cu lexeme lipsă.
https://wordwall.net/ro/resource/24728746/flori-de-mucigai

- Identifică și analizează cu atenție cuvintele cheie și termenii specifici utilizați

în poezie. Compară și contrastă utilizarea termenilor în contextul lor poetic cu utilizarea lor în contextul uzual sau comun și evidențiază modul în care aceasta contribuie la valoarea și semnificația lor în poezie.

Reflecție: *Apreciază! Exprimă-te! Interschimb*

- Reflectă asupra modului în care poetul utilizează elementele lingvistice, precum figuri de stil, imagini poetice, ritm, sonorități și alți factori stilistici pentru a crea o experiență estetică plină de frumusețe și impact emoțional.
- Discută despre felul în care faptele de limbă subliniază tema, transmit mesajul și adaugă profunzime și complexitate poeziei *Flori de mucegai*.

Extindere: *Acționează!*

- Selecție de citate despre importanța cuvintelor.

În contextul educațional al sec. XXI, un cadru didactic eficient va trebui să adopte o gândire felxibilă, identificând strategii prin care să aprindă interesul elevilor pentru disciplina predată, să construiască poduri între materiile școlare și să-i ajute pe tineri să-și definească un traseu profesional clar.

Un proces educațional eficient presupune o integrare armonioasă și echilibrată a etapelor fundamentale: planificarea, orientarea, proiectarea, predarea, învățarea și evaluarea. Fiecare etapă contribuie esențial la crearea unui parcurs educațional coerent și adaptat nevoilor elevilor. Planificarea oferă cadrul general, orientarea stabilește direcția, proiectarea detaliază activitățile, predarea facilitează transferul de cunoștințe, învățarea implică elevii activ, iar evaluarea asigură monitorizarea progresului și ajustarea demersului educațional.

Această abordare unitară transformă procesul de învățare într-o experiență structurată, flexibilă și centrată pe rezultate.

Bibliografie:

1. Cartaleanu, T., Cocovan, O., Goraș-Postică, V., Lîsenco, S., Sclifos, L. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău, Editura Pro Didactica, 2008.
2. Cartaleanu, T., Ghicov, A. Predarea interactivă centrată pe elev. Chișinău, Editura Știința,2008.
3. Șchiopu, C., Metodica predării literaturii române, Chișinău, 2009.

DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR DE CITIRE, SCRIERE, ASCULTARE ȘI VORBIRE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN VALORIFICAREA DOMENIULUI METACOGNITIV ÎN CONTEXTUL ÎNVĂȚĂRII PERSONALIZATE

DEVELOPING READING, WRITING, LISTENING, AND SPEAKING SKILLS IN ENGLISH BY LEVERAGING THE METACOGNITIVE DOMAIN IN THE CONTEXT OF PERSONALIZED LEARNING

Lucia ȘCHIOPU, dr., conf. univ.,
UPS „Ion Creangă"din Chișinău

Lucia ȘCHIOPU, PhD, associate professor,
„Ion Creangă" SPU, Chisinau
ORCID: 0000-0001-8342-1385
schiopu.lucia@upsc.md

CZU: 378.016 :811.111
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p217-221

Abstract:

The article discusses the integration of metacognitive strategies in the teaching and learning of English, emphasizing the need for personalized approaches at the level of the university. It highlights the complexity of reading, writing, listening, and speaking as multidimensional processes that benefit from metacognitive awareness. The development of metacognitive skills enhances students' ability to critically engage with texts, facilitating effective communication and comprehension. Various strategies are identified, including group discussions, conceptual mapping, reflective journals, and structured interviews, which encourage self-reflection and active engagement in the learning process. Overall, the focus is on empowering students to take ownership of their learning, leading to improved educational outcomes and greater self-efficacy.

Keywords: metacognition, reflection, personalization.

1. Cunoștințe și strategii metacognitive în dezvoltarea competenței de comunicare

Conceptul de „învățare personalizată" în contextul predării limbii engleze în mediul universitar implică toate dimensiunile comportamentului (cognitivă, metacognitivă, socială, emoțională) ce constă din:

- dezvoltarea unui proces de învățare autoreglat;
- coproiectarea conținutului și a procesului de învățare;
- dezvoltarea capacității de autoevaluare;
- accentuarea provocărilor generate de procesul de predare-învățare-evaluare, și nu a celor legate de obiectivele prestabilite;
- elaborarea unor direcții proprii de învățare, și nu a celor impuse de curriculum sau de programele de formare.

Eficientizarea predării limbii engleze prin învățarea personalizată în mediul universitar se concentrează pe dezvoltarea competențelor esențiale în receptarea și producerea

mesajelor în limba engleză: ascultare, vorbire, citire și scriere. Aceste competențe coexistă într-o interacțiune constantă, fiind inseparabile. Dezvoltarea abilităților de scriere, vorbire, citire și ascultare în limba engleză este strâns legată de formarea competențelor și strategiilor metacognitive, al căror rol este de a orienta, difuza și direcționa procesele cognitive către conștientizare.

Citirea este un proces complex și multidimensional, care include: conștientizarea fonemică, decodarea, fluența, recunoașterea cuvintelor, dezvoltarea vocabularului, cunoștințele generale despre lume, precum și utilizarea unor strategii active de înțelegere și monitorizare. Competența de citire la nivel avansat presupune capacitatea de a citi critic și reflexiv. Criteriile ce definesc această competență includ:

- achiziția informației (identificarea scopurilor și tipurilor de citire),
- aplicarea (demonstrarea înțelegerii din surse diverse),
- analiza (interpretarea punctului de vedere al autorului),
- sinteza (integrarea sensului prin reflecții personale),
- comunicarea (prezentarea ideilor) și
- evaluarea (identificarea erorilor și inconsecvențelor).

După atingerea obiectivului de citire fluentă, studenții trebuie să valorifice diverse strategii metacognitive, cum ar fi: strategii globale de citire, strategii de rezolvare a problemelor, strategii de susținere a lecturii – toate utilizate pentru a aborda lectura într-un mod eficient. Capacitatea de a folosi strategii globale de citire include: stabilirea scopului lecturii, activarea cunoștințelor anterioare, verificarea dacă textul răspunde scopului propus, anticiparea conținutului, identificarea caracteristicilor textului și luarea de decizii privind părțile ce necesită o lectură atentă. De asemenea, strategiile globale de citire implică utilizarea indiciilor textului și structurii textului pentru construirea sensului global.

Capacitatea de a aplica strategii de rezolvare a problemelor include: citirea lentă și atentă, ajustarea ritmului lecturii, focalizarea atenției, luarea pauzelor pentru reflecție, vizualizarea informației, citirea cu voce tare și identificarea sensului cuvintelor necunoscute. În plus, strategiile de susținere a lecturii includ: luarea notițelor, parafrazarea, recitirea unor pasaje, utilizarea materialelor de referință, sublinierea textului, discuțiile cu alte persoane care au citit același text, formularea de întrebări și scrierea rezumatelor.

Actul scrierii a fost recent descris ca un proces ipotetic de metacogniție aplicată. Generarea unui gând, fie pentru sine, fie pentru alții, determinat de obiective personale și direcționat prin monitorizare și control metacognitiv, conduce la traducerea acestui gând într-o reprezentare simbolică externă. Conform acestei paradigme, scrierea este un proces și un produs textual, cognitiv și social. Scrierea reprezintă un act de generare a sensului, care implică utilizarea strategiilor de planificare, conștientizare și monitorizare, cum ar fi citirea, recitirea, reflecția și revizuirea, precum și strategiile metacognitive de evaluare, incluzând redactarea, elaborarea de idei, traducerea acestora în text.

În cadrul lecțiilor de limba engleză, se vor dezvolta următoarele strategii: capacitatea de planificare a procesului de scriere, capacitatea de traducere a ideilor și imaginilor în cuvinte, capacitatea de revizuire a textelor și capacitatea de monitorizare a întregului proces de scriere. Competența de scriere se referă la abilitatea de a comunica clar și concis în formă letrică. Criteriile care definesc această competență includ: achiziția informațiilor, aplicarea lor, analiza, sinteza, comunicarea și evaluarea.

W. Rivers distinge câteva faze esențiale în scriere: notarea (asocierea între sunet și semnul grafic), ortografierea, practica scrierii (exercițiile gramaticale) și compoziția (exprimarea ideilor) [5]. J.D. Hacker afirmă că utilizarea explicită și implicită a acestor strategii reprezintă un proces pur metacognitiv, care transformă gândurile unei persoane în formă scrisă [2].

Scrierea este un proces interactiv, recursiv și mental, ce implică planificarea, traducerea ideilor și imaginilor în cuvinte, revizuirea celor scrise și monitorizarea întregului demers. Studenții cu abilități avansate de scriere dețin cunoștințe metacognitive bine dezvoltate și strategii de autoreglare. Aceștia planifică procesul de scriere, își organizează ideile cu ușurință, înțeleg etapele procesului de scriere și cunosc strategii de lucru cu textele complexe pentru a elabora mesaje scrise coerente, logice și argumentate.

Vorbirea nu este de obicei considerată un proces metacognitiv în sine; competența care susține măiestria în exprimarea orală este competența de comunicare lingvistică, care include: competența lingvistică, competența sociolingvistică și competența pragmatică. Abilitățile de ascultare și vorbire pot fi considerate construcții multidimensionale și interdependente, fiecare completând-o pe cealaltă.

Cunoștințele metacognitive joacă un rol important în îmbunătățirea performanțelor în vorbire. Studenții cu un grad înalt de conștientizare metacognitivă au o capacitate mai bună de a procesa informațiile și de a identifica cele mai eficiente modalități de implementare a cunoștințelor pentru a-și îmbunătăți expresia orală.

Procesul de ascultare include două etape esențiale: prima constă în receptarea, discriminarea, memorarea și repetarea sunetelor, în timp ce a doua implică abilitatea de a interpreta și explica conținutul mesajului, ambele etape fiind susținute de procese mentale metacognitive.

W. Li subliniază că în procesul de ascultare, un rol semnificativ îl au cunoștințele lingvistice, strategiile metacognitive și cunoștințele metacognitive. Cunoștințele lingvistice contribuie în mod unic la îmbunătățirea capacității de ascultare; cei care nu dețin un nivel adecvat de cunoștințe lingvistice tind să se blocheze încă din primele faze ale conversației. Un element esențial este folosirea strategiilor metacognitive, care ajută la o procesare mai eficientă a fluxului auditiv, permițând luarea deciziilor privind concentrarea asupra detaliilor sau asupra sensului general, monitorizarea propriilor procese de ascultare, evaluarea progresului și identificarea punctelor slabe pentru a crea noi situații de învățare [4].

Ascultarea este un proces complex, ce implică transformarea mesajelor auditive în semnale neuronale, traducerea mentală a acestora, direcționarea atenției, planificarea și evaluarea informațiilor auditive, precum și rezolvarea problemelor și organizarea cunoștințelor în lanțuri semantice. Competența de ascultare se referă la abilitatea de a direcționa atenția, de a procesa stilul lingvistic și de a construi semnificația mesajului, răspunzând adecvat la acesta.

2. Tehnici pentru consolidarea abilităților metacognitive în procesul de învățare a limbii engleze în mediul universitar

Modalitățile de dezvoltare a abilităților metacognitive, explorate de M.V. Veenman, în contextul învățării limbii engleze în mediul universitar sunt următoarele [6]:

- **Discuțiile în grup** contribuie la conștientizarea de către studenți a propriilor strategii și atitudini de învățare. Aceste interacțiuni facilitează un schimb de opinii, percepții și ipoteze, dependent de capacitatea studenților de a dialoga eficient.
- **Hărțile conceptuale** oferă o viziune asupra aspectelor invizibile ale procesului de învățare, stimulând gândirea creativă și stabilind legături cauzale între fluxul mental, strategiile metacognitive și formarea conceptelor noi. Acestea sunt în special utile în studiul temelor gramaticale.
- **Interogatoriul privind procesul gândirii** este un instrument de tip chestionar folosit pentru a clarifica și aduna răspunsuri legate de procesele de învățare și formarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive.
- **Interviurile structurate sau semistructurate** oferă informații relevante cu privire la strategiile, metodele, abilitățile și comportamentele metacognitive ale studenților. Interviul structurat se bazează pe aplicarea unui chestionar, în timp ce interviul semistructurat se desfășoară în jurul unor teme predeterminate.
- **Jurnalul reflexiv** este un instrument esențial care reflectă utilizarea strategiilor de învățare și a procesului educațional. Acesta servește ca un spațiu de auto-reflecție, permițând studentului să interacționeze cu propriile gânduri și sentimente legate de citire, scriere și ascultare, facilitând autoanaliza strategiilor metacognitive utilizate.
- **Lectura reflexivă** nu se limitează la o abordare pasivă; aceasta implică angajarea activă în text. Citirea reflexivă permite studenților să participe la discuții, să își exprime opiniile asupra materialului citit, scris sau audiat și să caute soluții.
- **Modelarea** face vizibile și concrete procesele mentale ale studenților. În acest context, profesorul explică cu voce tare ceea ce se petrece în minte în timpul activităților precum memorarea expresiilor noi, citirea textelor, scrierea sau ascultarea mesajelor.
- **Protocolul gândirii cu voce tare** implică înregistrarea gândurilor studenților în timp ce îndeplinesc o sarcină, apelând la diverse operații de gândire, inclusiv sinteza, analiza, generalizarea, abstractizarea și compararea.
- **Studiul de caz** are o valoare euristică semnificativă în analiza unor situații reale (caz descriptiv, caz autentic, caz evolutiv, caz interactiv, situație-problemă), dezvoltând abilități de examinare critică a strategiilor de rezolvare a problemelor și identificând deficiențele care conduc la rezultate substandard.
- **Observația participativă și nestructurată** implică colectarea de date referitoare la gradul de implicare, colaborare și participare în activități, precum și la progresele metacognitive sau cognitive ale studenților.

3. Concluzii

Dezvoltarea abilităților metacognitive în mediul universitar joacă un rol esențial în procesul de învățare a limbii engleze, influențând competențele de citire, scriere, ascultare și vorbire. Printr-o abordare personalizată, studenții pot să își clarifice obiectivele de învățare, să-și valorifice cunoștințele anterioare și să utilizeze strategii diverse care să sprijine procesul de învățare. Discuțiile în grup, hărțile conceptuale, jurnalul reflexiv și lectura

activă sunt doar câteva dintre metodele care contribuie la o conștientizare mai profundă a propriilor procese cognitive. Aceste tehnici nu doar că îmbunătățesc performanțele lingvistice, dar și dezvoltă capacitatea de autoevaluare și gândire critică. Astfel, integrarea strategiilor metacognitive în educația lingvistică nu doar facilitează învățarea eficientă, ci și formează indivizi capabili să se adapteze și să inoveze în fața provocărilor contemporane ale comunicării în limba engleză. Oferind studenților oportunitatea de a alege strategiile care le pot „asigura performanță maximă, precum și a scopurilor demersurilor lor", sprijinindu-i în conștientizarea procesului în care sunt implicați și în automonitorizarea progresului lor, se ajunge la eficientizarea procesului didactic [3, p. 58].

Unul dintre cele mai eficiente moduri de a îmbunătăți rezultatele studenților este să le oferim timpul necesar, explicațiile și instrumentele adecvate pentru a-i ajuta să înțeleagă contextul și să aplice strategiile metacognitive în cadrul procesului de învățare. Metacogniția influențează, în special prin conștientizarea organizării câmpului cognitiv, modul de structurare a situațiilor de învățare, cultivarea credinței subiectului de a putea îndeplini exercițiul și a putea controla propriul comportament, ceea ce îi va conferi un sentiment de autoeficacitate.

Referințe bibliografice:

1. GHAPANCHI Z., ATEFEH T. Roles of Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategy use in Speaking and Listening Proficiency of Iranian EFL Learners. In: *World Journal of Education*, Vol.2, 2012, pp. 64- 75.
2. HACKER J. D., DUNLOSKYJ., GRAESSER C. *Handbook of Metacognition in Education.* Routledge. New York. 2009. 447 p.
3. JOIȚA E. *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Material-suport pedagogic pentru studenții- viitori profesori (II). Craiova: Editura Universitaria, 2007. 220 p.
4. LI W. A Study of Metacognitive Awareness of Non- English Majors in Listening. In: *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 3, 2013. pp. 504- 510.
5. RIVERS W. *Formarea deprinderilor de limbă străină*. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1977. 235 p.
6. VEENMAN M. V. J. Learning to Self-monitor and Self-regulate. In Mayer R.E., Alexander P.A.(eds.*). Handbook of Research on Learning and Instruction*, New York: Routledge, 2011, pp. 197–218.

СТРАТЕГИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

STRATEGIES FOR CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

STRATEGII DE ÎNVĂȚARE INTEGRATĂ A CONȚINUTULUI ȘI LIMBII

Elena ȚÎMBALIUC, dr., conf. univ.,
UPS "Ion Creanga" din Chisinau,

Elena TSYMBALYUK, PhD, assoc. prof.,
UPS "Ion Creanga" from Chisinau
ORCID: 0000-0001-8831-4001
timbaliuc.elena@upsc.md

CZU: 81'24:37.01
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p222-231

Abstract

In the 21st century, multilingualism and multiculturalism are proclaimed as leading educational principles, and the challenges of bilingual, poly-/multilingual education have become the focus of close attention for specialists in almost every country in the world. This has led to the widespread adoption of Content and Language Integrated Learning (CLIL) technology, not only in European countries but also in the USA, Latin America, Asia, and Australia. Educational practices of multilingualism are also being introduced in the Republic of Moldova, prompting interest in the topic. The purpose of this article is to provide a theoretical overview of strategies for CLIL: meaningful introduction to the topic, supported learning, active interaction and advanced outcomes, adding an (inter)cultural dimension, fostering higher-order thinking, and promoting sustainable learning.

Keywords: multilingualism, Content and Language Integrated Learning, strategy, scaffolding, higher-order thinking, sustainable learning.

Rezumat

În secolul XXI, multilingvismul și multiculturalitatea sunt proclamate drept principii educaționale de bază, iar problemele educației bilingve, poli-/multilingve au devenit subiecte de interes sporit pentru specialiștii din aproape toate țările lumii. Acest fapt a condus la o răspândire largă a tehnologiei de învățare integrată a conținutului și limbii (CLIL), nu doar în țările europene, ci și în SUA, America Latină, Asia și Australia. Practicile educaționale în domeniul multilingvismului sunt implementate și în Republica Moldova, ceea ce explică interesul față de acest subiect. Scopul articolului este de a oferi o descriere teoretică a strategiilor de învățare integrată a conținutului și limbii: introducerea semnificativă în temă, învățarea cu suport, interacțiunea activă și rezultatele avansate, adăugarea unei dimensiuni (inter)culturale, stimularea gândirii de ordin superior și promovarea învățării durabile.

Cuvinte-cheie: multilingvism, învățare integrată a conținutului și limbii, strategie, scaffolding, gândire de ordin superior, învățare durabilă.

Процессы глобализации и объективные условия развития языкового образования стали причиной возникновения образовательной технологии двуязычного обучения CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – интегрированного предметно-языкового обучения. В 90-х годах прошлого столетия два межнациональных института в Европе – Совет Европы и Европейская Комиссия – инициировали появление CLIL как понятие, которое определяло европейский подход к билингвальному образованию. Сегодня *CLIL – это технология преподавания и изучения предметов через неродной язык,* целью которой является изучение предмета и иностранного языка одновременно. В настоящее время CLIL интегрируется в учебные программы во всём мире.

Образовательные практики в сфере многоязычия вводятся и в Республике Молдова. В 2012 страна стала участником Европейского проекта VIA LIGHT, направленного на создание методологической базы профессиональной подготовки педагогов для работы с детьми-билингвами. В 2015 г. Национальная ассоциация европейских тренеров Молдовы (ANTEM) запустила проект «Билингвальное образование в Гагаузии», в рамках которого с 2015 по 2020 гг. была внедрена Программа параллельного обучения румынскому и гагаузскому языкам в дошкольные образовательные учреждения, а в 2021-2022 уч. г. на уровне начального и среднего общего образования. В соответствии со «Стратегией многоязычного образования», к 2030 году планируется, что в школах республики будет вестись обучение одновременно на румынском языке, одном из языков меньшинств и одном иностранном языке.

Впервые термин CLIL был предложен в 1994 г. доктором философии Дэвидом Маршем, который на протяжении 25 лет занимался разработкой стратегий и внедрением инноваций в области финского образования. Д. Марш проводил исследования в области *двуязычного* обучения в Университете Ювяскюля (Финляндия) и тогда акроним CLIL использовал как общий термин для двусторонних методов обучения, нацеленных на преподавание предметного контента и иностранного языка одновременно [10].

В современной науке аббревиатура CLIL используется как обобщающий, «зонтичный» термин, применяемый для характеристики программ билингвального обучения [12]. Дэвид Марш пишет о том, что CLIL относится к любому сфокусированному на двух предметах образовательному контексту, в котором дополнительный язык (не основной язык, на котором ведётся весь курс обучения) используется как средство при обучении неязыковому предмету [7]. Поэтому CLIL может употребляться для названия образовательной технологии, подхода, метода и дидактической методики.

Технология CLIL сосредоточена одновременно на двух направлениях: дополнительный язык используется для изучения и преподавания как содержания, так и самого языка (Д. Койл, Д. Марш) [8]. Её суть состоит в преподавании одного (или нескольких неязыковых) предметов на втором языке. В этом случае не только изучается второй язык, но и осваивается предмет на этом языке. CLIL позволяет формировать и развивать у обучающихся лингвистические, коммуникативные и познавательные

компетенции на втором языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие общеучебных знаний и умений на языке первом.

Технология CLIL тесно связана с рядом образовательных практик и разделяет с ними некоторые элементы. Она сочетает в себе множество ранее разработанных и применяемых сегодня методик. В связи с этим важно рассмотреть стратегии, определяющие её успешное использование в учебном процессе. Основные из них сформулировал профессор Кафедры английского языка и лингвистики Университета им. Иоганна Гутенберга в Майнце (Германия) Оливер Майер в 2013 г. в докторской диссертации «О связи навыкоориентированных стратегий обучения и языковой деятельности на примере описания изображений на уроках английского языка» [11]. К таковым учёный относит: значимое введение в тему, обучение с поддержкой, активное взаимодействие и продвинутый результат, добавление (меж)культурного измерения, привлечение мышления высокого порядка и устойчивое обучение.

Значимое введение в тему. Изучение контента посредством второго языка проходит эффективно, если новый материал побуждает обучающихся к применению личного опыта для овладения новыми знаниями. Поэтому материал, отобранный для преподавания, должен быть значимым, аутентичным (подлинным) и стимулирующим учеников к развитию. Он должен быть связан с реалиями мира, затрагивать глобальные проблемы, которые смогут заинтересовать обучающихся.

В сознании многих учеников, как указывает Л. М. Саматова, «уроки по языку нужны для упражнений по грамматике и орфографии, а падежи изучаются ради падежей, а не для реального общения» [2, с. 49]. Но дети успешны в том, что их искренне интересует, поэтому изучение языка будет более осмысленным и целенаправленным, если сделать материал интересным и значимым. Язык, в этом случае будет использоваться для решения конкретных коммуникативных и познавательных задач здесь и сейчас. Другими словами, изучение контента должно обеспечить «крючок», на который можно подвесить развитие языка и наоборот.

При отборе материала одной из ключевых концепций является *«мультимодальный ввод»* – представление материала различными наглядными способами (с помощью диаграмм, графиков, карт, фотографий, предметов, облаков слов, инфографики, ментальных карт и пр.), применение которых стимулирует глубокое понимание специфики предметного содержания (конкретной темы и/или всего предмета), представленного на иностранном /втором изучаемом языке. Визуальное представление предметного содержания также служит для иллюстрации и прояснения сложных вопросов, оно позволяет разнообразить обучение и повысить визуальную грамотность обучающихся. Визуализация является необходимым условием введения и усвоения материала. Она позволяет структурировать материал и делать его более понятным. Перекодирование (преобразование) информации из одного режима представления (например, текст) в другой (карта, таблица, диаграмма), а также перевод с родного языка на изучаемый и наоборот, способствует изучению

и языка, и предмета (контента). При этом осуществляется опора на индивидуальные потребности учащихся в разнообразии форм обучения, их разносторонний интеллект.

Обучение с поддержкой. Скаффолдинг – лингвометодическая поддержка, которую необходимо предоставить учащимся. В переводе с английского *scaffolding* обозначает «строительные леса». Данная метафора используется для обозначения самого механизма поддержки: «угасающей помощи». Сначала помощь важна, необходима и может быть достаточно большой по объёму, так как аутентичный материал сложен для изучающих иностранный язык. Чем лучше обучающийся овладевает новым навыком или знанием, тем меньше он нуждается помощи. Соответственно поддержка постепенно «угасает» (поэтапно сокращается наставником), чтобы обучающийся мог в конечном итоге работать самостоятельно.

Концепция скаффолдинга опирается на теорию Л. С. Выготского, который подчеркивал решающую для когнитивного развития ребёнка роль социальных взаимодействий. Сам психолог термин «скаффолдинг» не использовал. По Выготскому, обучение ребёнка происходит в зоне его ближайшего развития, под которой подразумевается когнитивный разрыв между тем, что ребёнок может делать без посторонней помощи (уровень его актуального развития; определяется степенью трудности задач, решаемых самостоятельно), и тем, что он может делать совместно /в координации со взрослым или в сотрудничестве с более способными сверстниками (уровень потенциального развития) [1]. Ученику необходимо открытие новых знаний. Состояние постоянного интереса поддерживается тем удовлетворением, которое он получает от возможности успешно самостоятельно справляться с заданиями. Обучение должно опережать развитие – основной тезис, провозглашенный психологом. Так, ребёнок впервые собирающий пазлы вместе со взрослым, учится у последнего решать не только эту конкретную задачу (сбор частей по внешней форме, контуру, цвету), он также знакомится с тем, какие умственные процессы необходимо выполнить для решения последующих головоломок. Цель такого обучения – в том, чтобы выйти за рамки простого усвоения знаний, научить использовать полученные умения в других ситуациях, то есть, *научить думать*. Как отмечает Л. М. Саматова, «внешние диалоги ребёнка с другими людьми позже станут внутренним личным ресурсом для развития мышления и решения проблем; в конечном итоге ребёнок будет собирать пазлы без необходимости внешнего диалога» [2, с. 52].

В целом скаффолдинг трактуется учёными как поддержка, оказываемая преподавателем ученику при выполнении задания, которое ученик в противном случае не смог бы выполнить. С этой точки зрения выделяют два основных *типа скаффолдинга*: непосредственный и планируемый [4] (см. *Таблица 1. Типы скаффолдинга*).

Таблица 1. Типы скаффолдинга

Тип	Характеристика	Техники
	требуется дополнительное объяснение к поставленной на уроке задаче	▪ объяснение: уточнение содержания на родном для обучающихся языке; ▪ мозговой штурм: обобщение знаний по теме; ▪ сокращение предложений: выделение главных элементов;

Непосредственный		▪ подчеркивание основных фраз: облегчение понимания содержания иноязычных текстов; ▪ перефразирование: использование синонимичных конструкций; ▪ определение уровня понимания содержания предложений; ▪ наводящие вопросы: раскрытие смысла содержания текста и понимание поставленной задачи; ▪ невербальная коммуникация: выявление понимания содержания прочитанного средствами невербальной коммуникации (жесты, мимика, зрительный контакт)
Планируемый	преподаватель подготавливает его перед занятием; на уроке он предлагает шаблоны конструкций для построения высказывания	▪ визуализация: схемы, ментальные карты, видео, поиск и выделение в видео- и аудиоконтенте ключевых слов; ▪ сотрудничество: выполнение задания в парах /группах; ▪ физическая активность: связь движения с определённым понятием или словом; повторяющиеся действия на регулярной основе; ▪ обстановка в аудитории: обеспечение повседневного контакта с иностранным языком (напр., включение в обучение монологической речи шаблона с фразами для общения в определённых речевых ситуациях)

Также различают *формирующий*, так называемый «чистый» скаффолдинг и *встроенный*. Первый реализуется в процессе взаимодействия участников процесса обучения на уроке в целом, второй – при вводе материала (input) и для получения результата (output) и представляет собой использование разнообразной визуализации и языковых рамок (все, что помогает составить предложение /текст).

В зависимости от способа оказания поддержки, различают следующие виды скаффолдинга: вербальный, процессуальный и инструктивный (см. *Таблица 2. Виды скаффолдинга*).

Таблица 2. Виды скаффолдинга

Вид	Цель	Примеры поддержки
Вербальный скаффолдинг	направлен на развитие лингвистических знаний, умений и навыков	•техника «think-aloud» («мысли вслух»); •перефразирование; •уточнение высказываний; •вывод определений из контекста; •написание подсказок; •намеренное использование антонимов и синонимов; •разработка вопросов по таксономии Б. Блума; •эффективное использование времени ожидания; •использование повторяющихся выражений, связанных с темой; •чёткое произношение слов (в т. ч. медленное); •использование металингвистической информации; •песни, напевы; •языковые упражнения на графическую организацию слов; •развитие навыков парафраза (использование синонимов, антонимов, изменение структуры предложения и т. д.) и др.

Процессуальный скаффолдн	структурирование процесса выполнения заданий	•техники кооперации: разделение на пары/группы; •технология «think-pair-share» («подумайте, поделитесь мыслями в паре, обменяйтесь мыслями»); •техника «dictogloss» (диктоглосс, или грамматический диктант); •техника «jigsaw» («мозаика»); •дискуссия; •персонализация знаний; •симуляции, ролевые игры и т. п.
Инструктивный скаффолдинг	поддержка учеников в процессе обучения	•наглядность, использование изображений и иллюстраций; •интерактивная лексическая стена (Word Wall); •словари; •графические органайзеры; •размещение расписания; •разделение по категориям; • страноведческая информация для оформления кабинетов и т. д.

Таким образом, скаффолдинг – это мощный языковой, педагогический и интерактивный вид поддержки, который используется для повышения самостоятельности и уверенности в себе обучающихся. Он позволяет им достичь глубокого и содержательного знания, умений и навыков с помощью своевременной и конструктивной поддержки.

Активное взаимодействие и продвинутый результат. Процесс обучения необходимо выстраивать таким образом, чтобы ученик максимально использовал имеющийся у него лингвистический репертуар, оценивал свои лингвистические возможности, обдумывал возможные способы трансформации собственного высказывания (устного или письменного) для того, чтобы оно было максимально понятным и грамотным. Данное положение основывается на гипотезе взаимодействия американского лингвиста Майкла Лонга, который писал, что обучающийся быстро овладевает языком, если использует его в общении [6]. Необходимо *вынудить* обучающихся стремиться расширять свои лингвистические способности, делать свою речь понятной, уместной и точной и для этого максимально использовать собственные ресурсы.

Создание подобных ситуаций возможно при использовании подхода, основанного на применении *решения задач в обучении*, в основе которого лежит положение, что овладение неродным языком наиболее успешно происходит в ситуациях реального общения в значимом социальном контексте. Истинная коммуникация появляется тогда, когда существуют определённые пробелы в понимании. Поэтому одной из основных особенностей данного подхода является *принцип пробела /разрыва* в понимании (см. *Таблица 3. Пробелы в понимании*).

Таблица 3. Пробелы в понимании

Информационный пробел/ разрыв	**Пробел/разрыв в рассуждениях**	**Пробел/разрыв во мнениях**
•передача информации от одного ученика к другому, •преобразование из одной формы в другую	•извлечение информации из предоставленного материала, •понимание, переработка и передача информации	•выражение собственных предпочтений, чувств или идей о какой-либо ситуации

Например, у двух учеников разные расписания, но они хотят вместе пойти в кафе. Им необходимо выяснить, когда они оба свободны и работает ли в это время кафе	Например, можно изложить такие характеристики автомобилей, как скорость и цена или цена и качество, и дать задание решить, какую машину стоит купить	Например, задание закончить услышанную /прочитанную историю и затем сравнить концовки; принять участие в дискуссии /дебатах и др.
Такие задания учат находить информацию, просить разъяснений и договариваться об условиях	Такие задания позволяют развивать навыки анализа информации, оценивать её, то есть рассуждать логически	Задания учат следовать инструкции, учитывать время и использовать заданные слова / их количество

Итак, различные формы работы в процессе обучения, направленные на взаимодействие обучающихся, их коммуникацию способствуют пониманию предметного содержания и активизируют использование усвоенного материала.

Добавление (меж)культурного измерения. Эпоха глобализации даёт широкие возможности для общения носителей разных культур друг с другом. Каждый «человек, вступающий во взаимодействие с представителями иной культурной традиции, как справедливо указывает И. О. Цвик, должен быть готов адекватно воспринимать чужую культуру и уметь представить родную» [3, с. 4].

Исследования взаимодействия между людьми в процессе глобализации убедительно доказывают, что готовность людей к сотрудничеству значительно возрастает тогда, когда они лучше узнают друг друга [9]. Это означает, что коммуниканты должны знать о других странах, культурных традициях и особенностях жизни в них. Им необходимо знание, понимание и принятие национально-ментальных ценностей, норм иной культуры, особенностей представления и восприятия её носителей, верований и убеждений, концептов, а также умение «выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения» [3, с. 37].

CLIL создаёт возможность подготовить обучающихся к эффективному межкультурному общению, научить работать в команде, преодолевая национальные и культурные границы. Важным преимуществом является предоставляемая обучающимся возможность оценить своеобразие ценностей и воззрений на окружающую действительность представителей разных культур и адаптироваться в межкультурной среде.

В целом CLIL способствует становлению способности общаться на нескольких языках в глобализированном мире, продвижению собственной идентичности обучающихся и повышению их культурной осведомлённости в собственной культуре и в обществе.

Привлечение мышления высокого порядка. Навыки мышления высшего порядка (HOT_S – Higher-order thinking skills) – концепция, основанная на таксономии Б. Блума. Американский психолог разработал пирамиду для определения уровней критического мышления, которые необходимы для выполнения определённой задачи. Это *знание, понимание, применение, анализ, синтез* и *оценка*, которые после доработки в 2001 г. (Л. Андерсон и Д. Кратволь) переформулированы в *запоминание, понимание, применение, анализ, пересмотр* и *создание*. Нижний уровень (запоминание, понимание, применение) включает базовое познание, а самый высокий – интеллектуальное и

сложное мышление. Суть концепции состоит в том, что обучающиеся не могут успешно применять мышление более высокого порядка, пока не освоят ряд элементарных задач.

Мышление высокого порядка включает креативность и критическое мышление, развитие которых является одной из целей CLIL. Креативность предполагает генерацию и дальнейшее развитие идей, процессов, объектов, родственных связей и совместной деятельности. Критическое мышление – оценку всего перечисленного. Учащиеся, обладающие критическим мышлением (анализ, пересмотр, создание), умеют применять полученные знания и навыки в новых контекстах.

В соответствии с этим различаются навыки высокого порядка (HOT_S) и навыки низшего порядка (LOT_S). Если LOT_S предполагают простое запоминание, то есть знание, то HOT_S требуют понимания и применения этих знаний; LOT_S – это сбор информации, а HOT_S – её обработка и преобразование.

Навыки мышления высокого порядка в век информации являются ключом к успеху. Поэтому важно активно стимулировать мыслительную и познавательную деятельность, креативность и критическое мышление обучающихся как на родном, так и на иностранном языке.

Устойчивое обучение. Под «устойчивым» обучением понимается постоянный контроль для подтверждения активизации долгосрочной памяти обучающихся, то есть того, что знания, полученные ими во время занятия, перешли из кратковременной в долговременную память. Пассивное знание должно быть превращено в активное. Посредством практики навыки обучающихся должны достичь абсолютной автоматизации, что в результате приведёт к грамотному и спонтанному использованию изучаемого языка.

Чтобы сделать обучение устойчивым, необходимо •связывать любой изучаемый материал с *личным* опытом и знаниями обучающихся; •стремиться сделать процесс обучения *прозрачным*, имеющим простую и понятную структуру; •выносить на *обсуждение* результаты работы; •поощрять *самостоятельное* обучение и *самооценку*; •практиковать *транслингвальный* (межъязыковой) подход (промежуточные упражнения, в которых ключевое содержание переносится с одного языка на другой); •использовать *спиральное обучение* (постепенное расширение и углубление знаний, развитие умений и навыков от одной ступени обучения к другой); •использовать *лексический подход*: сфокусироваться на изучении и применении на практике словосочетаний и выражений, а не отдельных слов.

Ключевыми в данном процессе являются *спиральное обучение и лексический подход*. Применение спирального обучения в преподавании грамматики, усвоении языкового материала активизирует все виды речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо), обучающийся опирается на уже известный материал и дополняет его новым, при последующих обращениях к теме лексический и грамматический материал активно закрепляется и максимально расширяется.

Лексический подход, предложенный М. Льюисом, основан на представлении, что иностранный язык следует изучать по образцу постижения родного, когда носитель языка использует фразу, не всегда понимая и зная значения её элементов, и запоминает не отдельные слова, а словосочетания и выражения [5]. Его применение предполагает

использование новой стратегии для работы с контентом. Вместо традиционной подачи материала с последующим закреплением (Презентация → Закрепление → Продуцирование речи) предлагается стратегия *Наблюдение → Гипотеза → Эксперимент*. Так, при чтении текста обучающиеся сразу после знакомства с ним высказывают свои мысли о нём, и только затем преподаватель предлагает ответить на вопросы, связанные с его пониманием. Основными принципами лексического подхода являются следующие: *в основе языка лежит лексика; лексика и грамматика тесно взаимосвязаны* и поэтому на первый план выдвигается интуитивное восприятие грамматики через лексику; *обучение строится на изучении и использовании в речи лексических блоков /чанков* (целые фразы, начало фраз, коллокации, идиомы, а также пословицы и крылатые фразы). В целом лексический подход позволяет, с одной стороны, преодолеть дихотомию между лексикой и грамматикой, свойственной традиционной методике, а с другой, – успешно формировать коммуникативную компетенцию обучающихся.

Таким образом, для успешной реализации CLIL и достижения одновременно предметных и языковых целей необходимо использовать ряд её стратегий. Ключевыми аспектами в данном процессе являются использование аутентичного материала, применение стратегий скаффолдинга, развитие навыков высокого порядка и межкультурного общения. Описанные стратегии доказывают, что технология CLIL представляет собой мощный инструмент, который не только отвечает современным требованиям образования, но и способствует подготовке учащихся к жизни в многоязычном и многокультурном обществе.

Библиография:

1. COYLE, D., HOOD, P. MARSH, D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning* [online]. Cambridge: CUP. 2010. ISBN 9780521130219. [citat 24.07.2024]. Disponibil: https://www.cambridge.org/
2. DALE, L., VAN DER ES, W., TANNER, R. *CLIL skills*. Haarlem: European Platform, 2011. 272 p. ISBN 978-90-70910-50-1.
3. GRIMALDA, G. *Which relation between globalisation and individual propensity to co-operate? Some preliminary results from an experimental investigation* [online]. Working Paper. Coventry: University of Warwick. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation. 2006, No. 214, 63 p. [citat 30.11.2024]. Disponibil: https://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/1892/
4. LEWIS, M. *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Language Teaching Publications, 1993. 200 p. ISBN: 9780906717998.
5. LONG, M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: *Handbook of second language acquisition* / red. W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.). New York: Academic Press. 1996. P. 413-468. ISBN 978-0125890427.
6. MARSH, D. *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 203 p.
7. MARSH, David. *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory* [online]. Córdoba: University of Córdoba. 2012. 516 p. [citat 30.11.2024]. Disponibil: https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf
8. MEYER, O. *Zum Zusammenhang von fertigkeitsorientierten Lernstrategien und sprachlicher*

Performanz am Beispiel der Bildbeschreibung im erweiterten Englischunterricht [online]. Dissertation. Katholische Universität Eichstätt – Ingolstadt. 2013. [citat 18.12.2024]. Disponibil: https://www.researchgate.net/publication/275886741_Zum_Zusammenhang_von_fertigkeitsorientierten_Lernstrategien_und_sprachlicher_Performanz_am_Beispiel_der_Bildbeschreibung_im_erweiterten_Englischunterricht_Dissertation

9. *Teaching Knowledge Test (TKT). Content and Language Integrated Learning (CLIL):* Handbook for teachers [online]. Cambridge: Cambridge University Press. [citat 25.11.2024]. Disponibil: https://www.academia.edu/39069454/Teaching_Knowledge_Test_TKT_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL ВЫГОТСКИЙ, Л. С. *Мышление и речь*. М., 1999. 352 с. ISBN: 5-87604-097-5.
10. САМАТОВА, Л. М. Технология CLIL в аспекте нейролингводидактики. În: *Русский язык за рубежом*. № 6, 2022. ISSN 0131-615X. С. 48-56. DOI: 10.37632/PI.2022.295.6.007.
11. ЦВИК, И. О. *Теоретические и прикладные аспекты формирования межкультурной компетенции филологов в процессе изучения / преподавания всемирной литературы*. Москва: Флинта, 2018. 236 с. ISBN: 978-5-9765-3819-1.

INNOVATIVE APPROACHES TO CLIL (CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING) FOR ENHANCED TEACHING OUTCOMES

ABORDĂRI INOVATIVE ALE METODEI CLIL (ÎNVĂȚAREA INTEGRATĂ A CONȚINUTULUI ȘI A LIMBII) PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA REZULTATELOR ÎN PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE

Daniela ARTEMCIUC, pr. de limbă engleză,
LT "Pro Succes", mun. Chișinău

Daniela ARTEMCIUC, English language teacher,
"Pro Succes" TL, Chisinau
ORCID: 0009-0004-4274-4857
artemciuc.daniela@upsc.md

CZU: 81'24:37.01
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p232-244

Abstract

The article explores strategies to enhance CLIL effectiveness. It aligns core CLIL principles (connect, inspire, deliver, and advance) with the 4Cs framework (content, communication, cognition, and culture), emphasizing the integration of subject content, language acquisition, and critical thinking. The article highlights innovative approaches like technology integration, collaborative activities, and interdisciplinary projects to improve both language skills and subject knowledge. These strategies aim to inspire dynamic lessons, engage students, and improve learning outcomes in a globalized world.

Keywords: CLIL, innovative approaches, interdisciplinary learning, content, foreign language

Rezumat

Articolul explorează strategii inovative pentru îmbunătățirea implementării CLIL, combinând principiile fundamentale ale acestuia (conectează, inspiră, livrează și progresează) cu cadrul 4Cs (conținut, comunicare, cogniție și cultură). Abordările prezentate pun accent pe integrarea învățării conținutului și a limbii cu dezvoltarea gândirii critice. Printre metodele propuse se numără utilizarea tehnologiei, activitățile colaborative și proiectele interdisciplinare, care contribuie la aprofundarea cunoștințelor și a abilităților lingvistice. Scopul acestor strategii este de a inspira cadrele didactice să creeze lecții interactive, să sporească implicarea elevilor și să îmbunătățească rezultatele educaționale într-un context globalizat.

Cuvinte-cheie: CLIL, abordări inovative, învățare interdisciplinară, conținut, limbă străină

1. INTRODUCTION

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an innovative teaching approach that combines subject-specific content with language instruction, using a foreign language as the medium of teaching. Unlike traditional language education, which often treats content and language learning separately, CLIL offers a dual-focused methodology that encourages students to *"learn to use language and use language to learn"* [11]. This integration of content and language aims to develop both linguistic proficiency and a deeper understanding of academic subjects such as science, history, and mathematics.

Emerging from the success of early immersion programs in Canada and the United States, CLIL has gradually been implemented across Europe, supported by European Union institutions due to its potential in promoting linguistic diversity, European cohesion, and economic development [14]. While similar to bilingual education and immersion programs, CLIL remains unique in its balanced approach, fostering both content knowledge and language acquisition in tandem. This approach not only enhances language skills but also provides students with a meaningful, context-rich learning experience that is adaptable across different age groups and proficiency levels.

However, CLIL is more than just a methodology for learning languages. It also emphasizes cognitive development and the development of learning strategies to help students navigate the challenges of acquiring new content through a foreign language [9]. By promoting active engagement, critical thinking, and collaboration, CLIL nurtures both academic and linguistic growth, encouraging students to connect knowledge across disciplines and develop transferable skills.

This paper explores innovative approaches to CLIL that aim to enhance teaching outcomes, offering insights into how CLIL can be adapted and optimized in various educational settings to meet the diverse needs of learners. Ultimately, CLIL contributes to the creation of globally competent individuals, equipped with the skills necessary to navigate and solve problems across cultural and linguistic boundaries.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 CLIL core principles and framework

The core principles of CLIL — **connect, inspire, deliver, and advance** — provide a dynamic foundation for effective teaching and learning *(see Table 1)*, aligning seamlessly with the 4Cs framework of **content, communication, cognition, and culture,** developed by Coyle and later expanded by Hood and Marsh [3][6][13].

These principles emphasize the interconnectedness of learning, fostering meaningful relationships between students, teachers, and the wider world *(connect)*, encouraging creativity and collaboration *(inspire)*, ensuring purposeful delivery of subject and language knowledge *(deliver)*, and promoting reflective growth and progression *(advance)* [13].

Table 1. The description of CLIL core principles

CONNECT	**Purpose**: Establish meaningful links between students and their environment. **Key areas**: ● Foster a collaborative relationship where both parties (teachers and students) contribute to learning. ● Encourage interaction and teamwork among students to enhance communication and shared understanding. ● Involve external stakeholders (parents and community) in the learning process, bridging school and real-world experiences. ● Incorporate global perspectives and experiences into the classroom. **Outcome**: Helps students relate new knowledge to their existing skills, attitudes, and interests, making learning more relevant and engaging.

INSPIRE	**Purpose**: Motivate students to think creatively, independently, and collaboratively. **Key areas**: ● Teachers encourage curiosity, exploration, and a growth mindset. ● Students learn to work both independently and in groups, fostering critical and reflective thinking. ● Cooperation with parents, administrators, and the broader community enhances the overall learning environment. **Outcome**: Promotes a positive, dynamic classroom culture that empowers students to take ownership of their learning.
DELIVER	**Purpose**: Achieve clear learning goals related to both content and language. **Key areas**: ● Focus on **content delivery**, ensuring students understand subject material while improving their language skills. ● Emphasize **language development** within the context of learning. ● Foster **personal growth**, helping students build confidence, discipline, and practical application skills. **Outcome**: Ensures lessons are purposeful and measurable, with students progressing in both academic and personal competencies.
ADVANCE	**Purpose**: Build on existing knowledge and plan for future growth. **Key areas**: ● Reflect on and assess learning outcomes to identify progress. ● Encourage students to demonstrate their growth through projects, presentations, or assessments. ● Guide students in deciding how to move forward, setting new learning goals. ● Introduce innovative methods or content to keep learning fresh and engaging. **Outcome**: Fosters a mindset of continual improvement, ensuring that students develop holistically and are prepared for future challenges.

Together, they enhance the 4Cs by not only addressing the "what" and "how" of learning but also the "why" and "what next", ensuring that students engage with content, use language as a learning tool, develop critical thinking, and gain cultural awareness for meaningful global engagement. This synergy creates a comprehensive and impactful CLIL experience.

According to Coyle, the success of CLIL lies in ensuring the progression of knowledge, skill development, and content comprehension, alongside fostering intercultural awareness and linguistic competence within a communicative context [6].

Furthermore, as depicted in *Figure 1*, CLIL operates within a broader educational framework. Its implementation requires educators to consider various contextual variables, such as institutional support, teacher training, and curriculum alignment, to achieve meaningful learning outcomes [6].

a) Content: Content represents the subject matter or theme taught through CLIL, ranging from sciences to humanities. As Coyle explains, content learning involves acquiring conceptual, factual, and procedural knowledge [6]. This knowledge enables learners to engage in higher-order activities such as problem-solving, critical discussions, and further knowledge application. The focus is not only on subject understanding but also on empowering learners to apply their knowledge in meaningful ways.

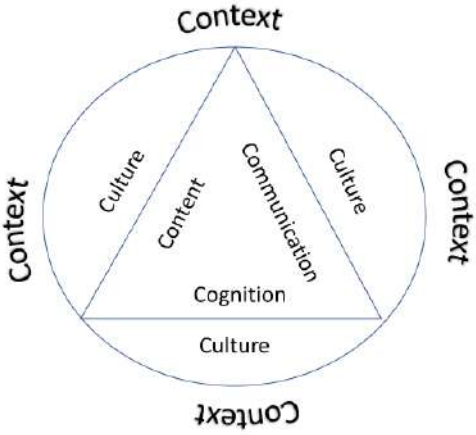


Figure 1. The 4Cs Framework [6]

b) Cognition: Cognition addresses the mental processes learners use to process information and construct meaning. CLIL promotes cognitive challenges by encouraging learners to engage in higher-order thinking, such as analysis, synthesis, and evaluation [6]. These tasks require balancing linguistic demands with cognitive complexity, ensuring learners remain both intellectually and linguistically engaged.

c) Communication: Communication is the vehicle through which knowledge is constructed and shared. In CLIL, learners are encouraged to use language authentically to articulate and deepen their understanding of the content. This component goes beyond vocabulary acquisition, focusing on subject-specific discourse and interactive language use that enhances both linguistic skills and subject comprehension.

d) Culture: Culture is integral to CLIL and operates on two levels. At the macro level, it serves as a lens for understanding global perspectives, fostering intercultural awareness [6]. At the micro level, each subject has its own unique cultural attributes, including specific content and communication practices. These cultural dimensions enrich learners' understanding of the subject while encouraging them to appreciate diverse ways of interpreting the world.

2.2 Characteristics of CLIL lessons

Effective CLIL lessons are characterized by a dual focus on content and language development, fostering students' subject knowledge alongside linguistic proficiency. They integrate cultural awareness to promote intercultural competence, use authentic materials to connect learning with real-world contexts, and emphasize functional language for academic and social communication. Scaffolded learning ensures gradual support, while the integration of speaking, listening, reading, and writing skills mirrors real-life communication. Additionally, these lessons prioritize cognitive engagement, encouraging critical thinking and problem-solving through challenging, meaningful tasks. Together, these elements create a dynamic and comprehensive learning experience that prepares students for academic and professional success.

a) Cultural awareness

Cultural awareness is a critical element in CLIL lessons, as it fosters intercultural competence and broadens learners' worldviews. By integrating cultural themes into the curriculum, students are encouraged to explore diverse perspectives, promoting a deeper understanding of global and regional contexts [7]. This approach goes beyond subject-specific knowledge, nurturing empathy and respect for various cultural practices. For example, a history lesson might examine a significant event through the lenses of different cultures, helping students appreciate the multifaceted nature of historical narratives. Such an approach equips learners to engage effectively in multicultural settings, a valuable skill in today's interconnected world.

b) Scaffolded learning

Scaffolding is an essential strategy in CLIL lessons, enabling learners to gradually bridge the gap between their current capabilities and the demands of integrated content and language objectives. Teachers provide structured support through methods such as pre-teaching key vocabulary, using visuals, and guiding students step by step through tasks [5]. Over time, these supports are reduced as learners become more independent. For instance, in a science lesson, students might initially rely on a vocabulary list to describe an experiment but eventually progress to independently explaining complex processes. This approach builds confidence and competence, allowing students to tackle challenging material successfully.

c) Authentic materials and tasks

The use of authentic materials and tasks in CLIL classrooms enhances the relevance and engagement of learning [5]. Resources such as news articles, documentaries, and interviews connect students with real-world contexts, making the content more meaningful and applicable. This method motivates learners by linking classroom topics with practical, real-life scenarios. For example, a lesson on climate change might involve analyzing a recent article to expand environmental vocabulary while addressing pressing global issues. Authentic tasks, such as conducting a mock interview or preparing a presentation, encourage active participation and foster the practical application of both subject knowledge and language skills.

d) Dual-focused objectives

A distinctive feature of CLIL is its dual-focused approach, which simultaneously targets subject-specific content and language development. This integration ensures that learners acquire both disciplinary knowledge and the linguistic tools necessary to communicate effectively in the subject area [9]. For instance, a geography lesson on tectonic plates might include teaching comparative language structures, enabling students to articulate similarities and differences. By maintaining a balance between content and language objectives, CLIL supports holistic learning and prepares students for academic and professional contexts where multidisciplinary skills are essential.

e) Integration of language skills

CLIL lessons emphasize the integration of speaking, listening, reading, and writing skills, reflecting the interconnected nature of real-world communication. Activities are designed to combine multiple skills in meaningful ways [2]. For example, a lesson on

ecosystems might involve reading a scientific article, listening to a related lecture, and presenting findings orally or in a written report. This integrated approach reinforces fluency and accuracy, helping students develop comprehensive language proficiency while deepening their understanding of the content. Such activities ensure that learners are well-prepared to use language effectively in both academic and practical settings.

f) Emphasis on functional language

Functional language plays a central role in CLIL, equipping students with the vocabulary, grammar, and structures needed to navigate academic and social interactions effectively [4]. Lessons focus on subject-specific language that enables learners to participate in discussions, explain processes, and complete tasks. For instance, in a mathematics lesson, students might use expressions such as "this result indicates…" or "the solution is based on…" to communicate their reasoning. By emphasizing functional language, CLIL ensures that students can articulate their ideas clearly and confidently, both within the classroom and beyond.

g) Cognitive engagement

Cognitive engagement is a hallmark of effective CLIL instruction, challenging students to engage in higher-order thinking processes such as analysis, evaluation, and creation. Lessons are designed to go beyond rote learning, encouraging critical and creative problem-solving [4].

By aligning with higher-order skills outlined in Bloom's Taxonomy, which progresses from lower-order skills like understanding and remembering to higher-order ones such as applying, analyzing, evaluating, and creating, this approach ensures comprehensive cognitive development. For instance, a lesson on urban planning might require students to design a sustainable city, using data analysis and scientific principles to justify their decisions.

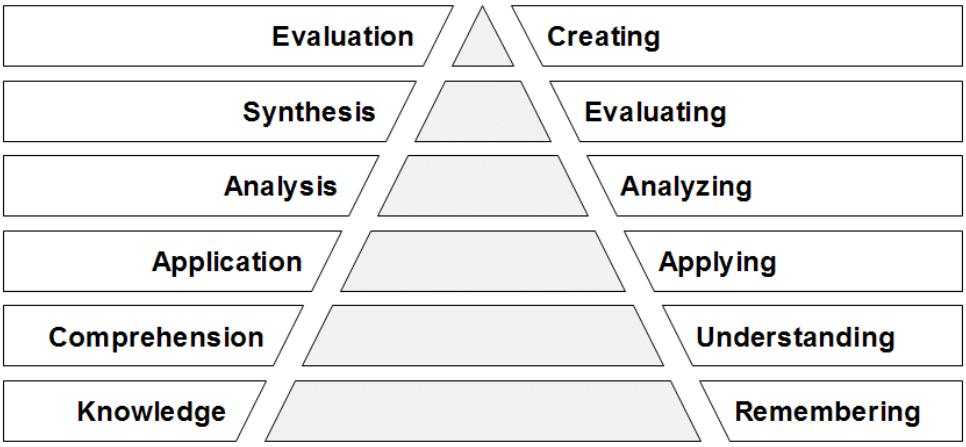


Figure 2. Bloom's Original Taxonomy vs. Bloom's Revised Taxonomy Anderson and Krathwohl's (2001)

Anderson and Krathwohl's updated version of Bloom's taxonomy, with its focus on actionable verbs, further supports educators in structuring activities that embed critical and creative thinking *(see Figure 2)*. This method fosters deeper learning, equips students with

transferable skills for addressing complex, real-world problems, and promotes intellectual growth and lifelong learning.

2.3 The benefits of CLIL

CLIL has gained significant attention in educational research and practice due to its multifaceted benefits. By combining language learning with subject content, CLIL creates a dynamic and engaging educational environment that goes beyond traditional language instruction. This approach not only enhances students' linguistic skills but also promotes cognitive development, intercultural awareness, and academic achievement. The following section explores the key advantages of CLIL, supported by empirical studies and theoretical insights, to illustrate its potential for fostering confident, capable, and globally minded learners.

a) Development of confident learners

CLIL fosters learner confidence by immersing students in meaningful and real-world language contexts. By integrating subject content and language, students practice using language with purpose, which reduces anxiety and mirrors the natural way infants learn their first language [12]. This practical use of language enables students to express themselves effectively, fostering greater participation and self-assurance in both the target language and their native language.

b) Enhancement of cognitive and communication skills

CLIL enhances cognitive development by requiring students to engage with subject matter and language simultaneously. This dual focus develops critical thinking, problem-solving, and analytical skills [7]. The methodology pushes students to articulate ideas, ask insightful questions, and clarify concepts, all of which improve communication skills. According to Lasagabaster and Navés, these cognitive and communicative gains set CLIL students ahead of their non-CLIL peers in academic and real-world language application [10] [13].

c) Promotion of intercultural understanding and community values

A key advantage of CLIL is its promotion of intercultural competence. By integrating diverse cultural perspectives into content, learners are exposed to different worldviews, fostering empathy, tolerance, and global citizenship [15][16]. The collaborative and interactive nature of CLIL classrooms encourages meaningful cross-cultural dialogue, preparing students for a globalized, interconnected society [4].

d) Vocabulary expansion and language sensitivity

The contextual nature of CLIL ensures that students acquire an extensive and nuanced vocabulary. Learners engage deeply with content, linking language to subject knowledge, which enhances their understanding of both abstract and specific vocabulary [9]. This heightened sensitivity allows students to navigate academic and social language with greater ease.

e) High proficiency in four language skills

CLIL students excel in the four linguistic skills: listening, speaking, reading, and writing. Research demonstrates that CLIL learners often outperform peers in traditional language programs, achieving higher levels of proficiency due to the increased exposure

and meaningful use of the target language [9]. This balanced development equips them for academic and professional success.

f) Improvement of ICT skills

Integrating technology into CLIL programs often improves learners' ICT skills. By using digital tools to explore content and practice language, students develop technological fluency alongside linguistic and subject competence [10]. This dual benefit aligns with modern educational goals, preparing learners for 21st-century demands.

g) Naturalistic language acquisition

CLIL replicates the conditions of first-language acquisition by providing rich, meaningful exposure to language in context. According to Mehisto et al., this mirrors the way infants acquire language, creating an environment where learning feels intuitive and engaging [13].

h) Promotion of lifelong learning

By integrating content and language in meaningful ways, CLIL instills habits of inquiry and adaptability, promoting lifelong learning. Students gain skills that allow them to thrive in a globalized, multilingual world, preparing them to face future challenges with confidence and competence [7].

i) Improved academic outcomes

CLIL programs support academic achievement across disciplines. Studies by Alonso et al. and Ruiz de Zarobe show that CLIL students outperform non-CLIL students not only in language acquisition but also in subject knowledge, demonstrating the holistic benefits of the methodology [1][9].

2.4 Effective approaches to use in CLIL-based lesson

CLIL effectively requires innovative and engaging teaching approaches that integrate subject content and language learning seamlessly. Successful CLIL lessons utilize strategies that encourage active participation, collaboration, and creativity, ensuring that both content and language objectives are met. This section explores several approaches that have been proven to enhance CLIL-based instruction: gamification, project-based learning (PBL), integration with STEAM education, storytelling techniques, cultural exploration through digital media, and the use of technology. Each approach is accompanied by specific examples and activities to demonstrate its applicability and versatility in fostering both academic and linguistic growth in learners.

a) Gamification

Gamification transforms learning into an interactive and motivating experience by incorporating game-like elements into lessons. This approach fosters problem-solving skills, collaboration, and engagement while reinforcing subject-specific vocabulary and language structures.

Example activity: Escape room

Create an escape room scenario where students solve puzzles in the target language to "escape." For a geography-focused lesson, students might identify famous landmarks on a map. In biology, they could solve riddles about ecosystems or complete a food chain diagram. To succeed, learners must work collaboratively, follow instructions in the target language, and use subject-specific vocabulary to unlock the final clue.

This dynamic approach ensures students are actively using language in a meaningful context, enhancing their cognitive and communicative abilities.

b) Project-based learning (PBL)

PBL encourages learners to work on real-world projects that require research, planning, and collaboration. This hands-on approach integrates subject content with language learning, as students use the target language to explore topics, develop solutions, and present findings.

Example activity: Designing a sustainable city

Students research sustainable cities and plan their own in groups. They brainstorm features such as renewable energy sources, eco-friendly transportation, and efficient waste management systems. Each group creates a visual representation, such as a poster or 3D model, and writes a descriptive report about their city (e.g., "Our city includes solar panels to generate clean energy and cycling lanes to reduce emissions."). The project culminates in an oral presentation in the target language, allowing students to practice both descriptive language and public speaking skills.

c) Integration with STEAM education

Integrating CLIL with STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) education promotes interdisciplinary learning, critical thinking, and problem-solving.

Example activity: Building a bridge

Students design and construct a bridge using simple materials, such as paper, tape, or popsicle sticks. Before starting, they research different types of bridges and their structures (e.g., beam, suspension). During the activity, they document each step in the target language, explaining the concepts of tension and compression (e.g., "We tested the bridge's strength by adding weights incrementally."). After testing, groups present their findings, comparing which design supported the

This approach not only develops technical vocabulary but also encourages learners to articulate complex ideas clearly and confidently.

d) Storytelling techniques

Storytelling engages students emotionally and cognitively, making language learning more memorable and impactful.

Example activity: Historical diaries

Students take on the role of a historical figure, such as a Renaissance artist or a World War II soldier, and write diary entries about their daily life. Each entry focuses on key historical events or cultural aspects (e.g., "Today, I met with Michelangelo to discuss our fresco project."). Students present their diaries in the form of dramatic monologues, using props or costumes to enhance authenticity.

This activity combines narrative writing with historical content, helping students practice past tenses and develop empathy for different perspectives.

e) Cultural exploration through digital media

Exploring cultural topics through digital media fosters intercultural competence and language proficiency.

Example activity: Creating a travel vlog

Students select a country to research and create a short travel vlog showcasing its landmarks, cuisine, and traditions. They script their narration in the target language, incorporating phrases

like "I think this market is fascinating because..." or "We are visiting the famous cathedral today." Learners then film and edit their videos using simple tools and present them to the class.

This activity promotes expressive language skills and intercultural understanding, making learning engaging and dynamic.

f) Use of technology

Technology offers endless possibilities for enriching CLIL lessons by making abstract concepts tangible and engaging.

Example activity: Augmented Reality (AR) in anatomy lessons

Students use an AR app to explore a 3D human anatomy model. As they navigate the virtual body, they learn about organs and their functions (e.g., "The heart pumps blood through the arteries."). Learners complete a worksheet with descriptions in the target language, using terms like "ventricle" and "circulatory system." The activity concludes with a group discussion or presentation where they explain what they discovered.

This approach combines visual, auditory, and linguistic inputs, ensuring a multisensory learning experience.

2.5 Challenges in implementing CLIL

While the CLIL approach offers numerous benefits, its implementation is not without challenges. These obstacles can impact both educators and learners, requiring careful planning and ongoing support to address them effectively. This section outlines key challenges in implementing CLIL, including balancing content and language, managing increased workloads, navigating limited resources, handling assessment complexities, and ensuring adequate teacher training and professional development. Recognizing these issues is crucial for devising strategies to overcome them and enhance the success of CLIL-based instruction.

a) Balancing content and language

Teaching complex subject matter in a foreign language can create significant challenges for students, as they must simultaneously grasp new concepts and develop language proficiency. This dual demand can overwhelm learners, leading to reduced comprehension or gaps in their language skills. Mehisto, Marsh, and Frigols highlight that a lack of balance may result in cognitive overload, where students struggle to process content due to limited language proficiency [11]. To mitigate this, educators should scaffold instruction by using visual aids, simplifying language, and employing glossaries to clarify subject-specific terminology. These strategies ensure that students can engage with content meaningfully without being hindered by language barriers.

b) Increased workload for teachers and students

Designing and delivering CLIL lessons requires significant preparation time from educators, as they must integrate content and language objectives seamlessly. According to Coyle, Hood, and Marsh, this often results in a heavier workload for teachers, who must develop custom materials, plan interdisciplinary activities, and assess students' progress in two domains [6]. Similarly, students may feel the strain of meeting dual objectives, as they

are expected to master academic content while improving their language skills. Collaborative planning among teachers and access to ready-made resources can help reduce the burden, making the approach more manageable for both parties.

c) Limited availability of resources

A scarcity of high-quality teaching materials that align with CLIL methodologies is a common issue. Many existing resources focus on either language or content, but few integrate both effectively [2]. This lack of alignment forces teachers to adapt or create their own materials, which can be time-consuming and challenging. Expanding access to digital resources, open educational platforms, and professional networks can alleviate this limitation, allowing educators to share and exchange CLIL-focused lesson plans and materials.

d) Assessment complexities

Evaluating students' performance in CLIL programs poses unique challenges, as assessments must capture proficiency in both the target language and subject content. Traditional evaluation methods often fail to address this dual focus, risking an overemphasis on either content knowledge or language ability [6]. To address this, educators should use integrated assessment tools, such as rubrics that evaluate content understanding alongside language use, and incorporate formative assessments like peer reviews and reflective journals. This balanced approach ensures a more comprehensive evaluation of students' progress.

e) Teacher training and professional development

Many educators lack formal training in CLIL methodologies, which can hinder effective implementation. As Coyle et al. emphasize, successful CLIL teaching requires specialized skills, including the ability to scaffold language learning, design interdisciplinary lessons, and assess dual outcomes [6]. Without sufficient training, educators may struggle to meet these demands. Professional development programs, workshops, and certification courses are essential to equip teachers with the tools and strategies needed for effective CLIL instruction. Additionally, creating opportunities for collaboration and mentorship among educators can foster a supportive environment for skill development.

Addressing these challenges is critical to ensuring the successful implementation of CLIL in classrooms. By providing adequate training, resources, and support, educators can create an environment where both content and language learning thrive, ultimately benefiting students in their academic and linguistic development.

3. CONCLUSION

The integration of innovative approaches within CLIL has significantly enhanced its potential as a dual-focused educational methodology. By blending content learning with language acquisition, CLIL transcends traditional teaching paradigms to offer a holistic and engaging experience. This paper highlights the effective use of gamification, project-based learning, STEAM integration, storytelling, cultural exploration, and technology as tools for creating dynamic and interactive learning environments. These

strategies not only foster subject comprehension but also cultivate linguistic proficiency, cognitive skills, and intercultural awareness, equipping students with the competencies needed in a globalized society.

Despite its benefits, the implementation of CLIL faces challenges such as balancing content and language, increased workloads, limited resources, and complex assessments. Addressing these issues through professional development, collaborative planning, and access to quality materials is essential for optimizing its impact.

The findings affirm that CLIL, when implemented effectively, promotes lifelong learning and prepares students for academic and professional success in multilingual and multicultural contexts. The approach's adaptability across disciplines and age groups ensures its relevance and potential for widespread application in diverse educational settings.

Bibliography:

1. ALONSO, E.; GRISALEÑA, J.; CAMPO, A. Plurilingual Education in Secondary Schools: Analysis of Results. In: *International CLIL Research Journal.* 2008, Vol. 1, No. 1, pp. 36-49.
2. BALL, P.; KELLY, K.; CLEGG, J. Putting CLIL into Practice. Oxford: Oxford University Press, 2015.
3. COYLE, D. Meeting the Challenge: The 3Cs Curriculum. In: GREEN, S. (Ed.). *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages: Modern Languages in Practice.* Clevedon: MultiLingual Matters, 2000, Chapter 9.
4. COYLE, D. CLIL: Planning Tools for Teachers. Nottingham: University of Nottingham, 2005.
5. COYLE, D. Developing CLIL: Towards a Theory of Practice. In: *APAC Monograph Series.* 2006, No. 6, Barcelona.
6. COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
7. DALTON-PUFFER, C. Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current Research from Europe. In: *Future Perspectives for English Language Teaching.* Heidelberg: Carl Winter, 2007.
8. FERNÁNDEZ, R.; HALBACH, A. Analysing the Situation of Teachers in the Madrid Bilingual Project after Four Years of Implementation. In: RUIZ DE ZAROBE, Y.; SIERRA, J. M.; GALLARDO DEL PUERTO, F. (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts.* Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 2011, pp. 241–270.
9. HALBACH, A. CLIL: The Benefits and Challenges of Teaching Content in a Foreign Language. In: *Journal of Educational Development.* 2009, Vol. 12, No. 4, pp. 217-228.
10. JIMÉNEZ CATALÁN, R. M.; RUIZ DE ZAROBE, Y. The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Bilingual and Non-Bilingual Contexts: A Comparative Study. In: *International CLIL Research Journal.* 2009, Vol. 1, No. 2, pp. 23-36.
11. LASAGABASTER, D. Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. In: *The Open Applied Linguistics Journal.* 2008, Vol. 1, pp. 31-42.
12. MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
13. MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. London: Macmillan Education, 2008.

14. NAVÉS, T. How Promising Are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL Proficiency? In: RUIZ DE ZAROBE, Y.; SIERRA, J.; GALLARDO DEL PUERTO, F. (Eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts.* Frankfurt-am-Main: Peter Lang, 2011, pp. 103-128.
15. NIETO MORENO DE DIEZMAS, E. The Role of CLIL in European Education: The Impact of Bilingual Education on Students' Language Development and Cognitive Strategies. In: *International Journal of Educational Studies.* 2016, Vol. 16, No. 2, pp. 81–101.
16. SUDHOFF, J. CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. In: *International CLIL Research Journal.* 2010, Vol. 1, No. 3, pp. 30-37.

UTILIZAREA MIJLOACELOR MEDIA PENTRU DEZVOLTAREA COMPONENTEI SOCIO-CULTURALE A COMPETENȚEI COMUNICATIVE ÎN PREDAREA LIMBII FRANCEZE

THE USE OF MEDIA FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOCIO-CULTURAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE TEACHING OF THE FRENCH LANGUAGE

Tatiana ȚURCAN, profesoară de limba franceză,
Instituția Publică Liceul Teoretic
„Principesa Natalia Dadiani", or. Chișinău

Tatiana ȚURCAN, teacher of French language,
"Principesa Natalia Dadiani"
Theoretical High School Public Institution, Chisinau
tatianaturcan2806@gmail.com

CZU: 373.016:811.133.1
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p245-253

Rezumat

Învățarea unei limbi străine, cum ar fi franceza, merge dincolo de simpla acumulare de cunoștințe lingvistice, incluzând o dimensiune socio-culturală esențială pentru dezvoltarea competențelor interculturale. Limba reflectă valorile, tradițiile și modul de gândire al unei comunități, iar familiarizarea cu aceste aspecte contribuie la o înțelegere autentică și profundă a diversității culturale. În procesul educațional, integrarea resurselor media - filme, emisiuni, podcast-uri, videoclipuri sau jocuri educative - asigură expunerea la o limbă autentică, creșterea motivației și oportunități de învățare interactivă.

Activități precum vizionarea de materiale autentice, participarea la dezbateri, crearea de conținut digital sau utilizarea articolelor de presă conectează elevii la realitățile contemporane ale spațiului francofon. De exemplu, analiza tradițiilor și obiceiurilor franceze prin resurse video sau vizite virtuale la muzee dezvoltă sensibilitatea interculturală, respectul pentru normele sociale și aprecierea diversității francofoniei. În plus, crearea de proiecte colaborative, cum ar fi vlogurile sau spoturile publicitare, implică activ elevii, consolidând atât competențele lingvistice, cât și cele culturale.

Astfel, mass-media devine un instrument didactic valoros care transformă predarea limbii franceze într-o experiență dinamică și formativă, pregătind elevii să comunice eficient și să interacționeze autentic într-un context multicultural.

Cuvinte-cheie: limbă, cultură, media, tradiții, diversitate, interacțiune.

Abstract

Learning a foreign language, such as French, goes beyond the simple accumulation of linguistic knowledge, including a socio-cultural dimension essential for the development of intercultural competences. Language reflects the values, traditions and way of thinking of a community, and familiarity with these aspects contributes to a genuine and deep understanding of cultural

diversity. In the educational process, the integration of media resources - movies, shows, podcasts, videos or educational games - provides exposure to authentic language, increased motivation and opportunities for interactive learning.

Activities such as viewing authentic materials, participating in debates, creating digital content or using press articles connect students to the contemporary realities of the Francophone space. For example, the analysis of French traditions and customs through video resources or virtual visits to museums develops intercultural sensitivity, respect for social norms and appreciation of the diversity of Francophonie. In addition, creating collaborative projects, such as vlogs or commercials, actively engages students, strengthening both language and cultural skills.

Thus, the media becomes a valuable teaching tool that transforms the teaching of the French language into a dynamic and formative experience, preparing students to communicate effectively and interact authentically in a multicultural context.

Keywords: llanguage, culture, media, traditions, diversity, interaction.

A învăța o limbă străină înseamnă a avea o altă fereastră prin care să privești lumea.

Proverb chinez

Învățarea unei limbi străine deschide noi perspective asupra lumii, oferind acces la culturi, tradiții și moduri de gândire diferite. Limba nu este doar un mijloc de comunicare, ci și un vehicul pentru a înțelege valorile și viziunea unui popor. Fiecare limbă are propriile nuanțe și metafore, care reflectă modul unic în care o cultură percepe realitatea. Prin această „fereastră" culturală, devenim mai empatici și mai deschiși la diversitate, înțelegând mai bine complexitatea lumii. În final, învățarea unei limbi străine nu doar îmbogățește cunoștințele, ci transformă profund modul în care privim și interacționăm cu lumea.

Într-o lume în continuă schimbare, educația trebuie să răspundă provocărilor tehnologice și sociale, asigurând dezvoltarea unor competențe esențiale pentru integrarea elevilor în societatea contemporană. Una dintre aceste competențe este competența comunicativă, care cuprinde dimensiunea lingvistică, pragmatică și socio-culturală. Integrarea mijloacelor media în procesul educațional poate fi un instrument valoros pentru dezvoltarea componentei socio-culturale a acestei competențe. Învățarea unei limbi străine nu se limitează la structură și vocabular, ci implică și înțelegerea contextelor culturale care o definesc. Mijloacele media oferă resurse diverse și autentice, facilitând contactul cu limba și cultura franceză într-un mod dinamic și accesibil.

Componenta socio-culturală în învățarea limbii franceze ocupă un loc esențial în procesul de formare a competențelor lingvistice și interculturale. Aceasta depășește granițele strict lingvistice și se concentrează pe familiarizarea elevului cu universul cultural al limbii, contribuind astfel la dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde și mai autentice a francofoniei.

Înțelegerea și respectarea normelor culturale franceze

Limba și cultura sunt interconectate, iar învățarea limbii franceze implică și o deschidere către normele sociale și culturale care îi definesc comunitatea de vorbitori. Acest aspect presupune:

- Familiarizarea cu **manierele și formulele de politețe**, precum utilizarea expresiilor „s'il vous plaît" și „merci," care reflectă un respect profund pentru interlocutor.
- Explorarea **obiceiurilor și tradițiilor** specifice, cum ar fi celebrarea Zilei Naționale a Franței, „14 Juillet," sau tradițiile culinare distincte, precum savurarea unei baghete proaspete sau a unui platou de brânzeturi.
- Respectarea unor norme de comportament specifice culturii franceze, de exemplu, importanța punctualității sau a unei ținute adecvate în contexte formale. Aceste detalii contribuie la evitarea unor posibile neînțelegeri în interacțiunile interculturale.

Dezvoltarea sensibilității interculturale

Pentru a utiliza limba franceză în mod eficient și autentic, este esențială cultivarea sensibilității interculturale. Aceasta implică:

- **Recunoașterea diversității** în interiorul francofoniei, de la cultura metropolei franceze până la specificul cultural al regiunilor francofone din Africa, Canada sau Caraibe.
- **Evitarea stereotipurilor** și a generalizărilor printr-o cunoaștere profundă a istoriei, literaturii, artelor și valorilor care definesc aceste spații. Acest lucru permite o înțelegere mai nuanțată a contextelor în care limba franceză este utilizată.
- Promovarea unui **dialog deschis și respectuos** cu vorbitorii nativi, astfel încât să se creeze punți de comunicare bazate pe autenticitate și empatie.

Adoptarea unui punct de vedere global

Francofonia nu este unitară, ci reprezintă o rețea complexă de culturi și identități diverse. Adoptarea unui punct de vedere global presupune:

- **Înțelegerea relațiilor dintre limba franceză și contextul său istoric și social**, inclusiv influențele coloniale și modul în care acestea au modelat identitățile locale.
- Valorizarea **unicității fiecărei regiuni francofone**, fie prin explorarea contribuțiilor literare, precum operele lui Léopold Sédar Senghor din Senegal, fie prin studierea impactului cinema-ului francez în cultura mondială.
- Încurajarea **deschiderii spre diversitate**, astfel încât elevul să perceapă limba franceză nu doar ca un mijloc de comunicare, ci ca o poartă către un patrimoniu cultural vast și variat.

Astfel, componenta socio-culturală a limbii franceze îndeplinește un rol fundamental în dezvoltarea competențelor interculturale, transformând învățarea limbii într-o experiență profundă și formativă. Aceasta le permite elevilor nu doar să comunice eficient, ci și să devină cetățeni globali, capabili să construiască relații autentice într-un context multicultural.

Media joacă un rol central în viața tinerilor, oferind acces la o varietate de informații și perspective. Integrarea acesteia în procesul de învățare poate fi un mijloc de a conecta elevii la realitatea socio-culturală, dezvoltându-le gândirea critică și competențele de comunicare.

Mijloacele media moderne, precum videoclipurile, emisiunile TV, podcasturile, muzica și rețelele sociale, sunt resurse valoroase în predarea limbii franceze. Acestea:

- **Oferă expunere la limba autentică**, prezentată în contexte reale.
- **Fac învățarea mai atractivă și interactivă**, conectând elevii la cultura franceză contemporană.
- **Stimulează gândirea critică** și implicarea activă în procesul educațional.

Strategii de utilizare a mijloacelor media pentru dezvoltarea competenței socio-culturale:

1. Vizionarea materialelor video autentice

Filmele, videoclipurile educaționale și emisiunile TV în limba franceză pot fi folosite pentru a ilustra aspecte socio-culturale precum manierele de salut, tradițiile sau obiceiurile culinare.

Exemplu: Elevilor li se oferă un colaj de filme artistice și documentare despre festivalurile și tradițiile franceze pe https://www.youtube.com/watch?v=YkguM8WANVw&t=164s În timpul primei vizionări, elevii identifică numărul de secvențe din film, adică numărul de filme care au fost lipite în documentul vizualizat.

În timpul celei de-a doua vizionari, elevii găsesc un cuvânt cheie corespunzător fiecărei secvențe din film și denumesc sărbătorile prezentate în documentul video și ne justificăm alegerea, concentrându-ne argumentul pe cuvântul indiciu identificat.

Dat fiind faptul că colajul este format din șapte secvențe, elevii sunt împărțiți în șapte echipe. Fiecare echipă are sarcina de a descrie petrecerea prezentată în video folosind vocabularul personajelor și detaliile prezentate în document.

Pentru aspectul socio-cultural, propunem elevilor să afle mai multe despre festival pe care trebuie să îl analizăm și să îl comparăm cu unul dintre festivalurile din Moldova.

Pe parcursul activității lor, elevilor li se oferă o grilă de analiză a filmului propusă de profesor:

Séquence	1	2	3	4	5	6	7
Fête							
Symbole repéré							
Personnages de la séquence							
Lieu							
Détails liés à la fête, repérés dans la séquence							
Similitudes avec la Moldavie							

2. Dezbateri și prezentări bazate pe emisiuni televizate

Accesarea site-urilor de știri sau vizionarea jurnalelor TV în limba franceză permite elevilor să discute despre evenimente actuale din Franța și din alte țări francofone, dezvoltându-le atât competențele lingvistice, cât și cele culturale.

Exemplu: Elevii sunt invitați să urmărească emisiunea culinară *Les carnets de Julie - Le Gratin dauphinois* pe https://www.youtube.com/watch?v=OBEF59x5F7k

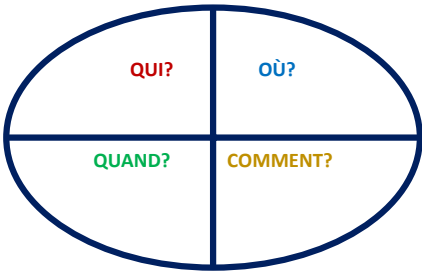
Ei urmăresc documentul fără sunet pentru a se concentra doar pe imagini și formulează ipoteze despre genul documentului pe baza elementelor notate. De asemenea, ei comentează conținutul documentului, răspunzând la întrebările propuse de profesor:

1. Ce document este acesta? De unde știți?
2. Ce tipuri de imagini puteți observa?
3. Descrieți oamenii pe care îi vedeți.
4. Unde este filmat documentul?

Privim din nou documentul, de data aceasta . cu sunet, pentru a ne verifica ipotezele

Elevii identifică principalele elemente ale situației de comunicare:

Elevii identifică cuvintele cheie din document. Folosind conceptele selectate, elevii scriu o propoziție care prezintă o idee esențială a documentului. Având ideile esențiale sugerate de elevi, rezumăm conținutul documentului. Propunem un titlu și ne justificăm alegerea.



Se realizează apoi o a treia vizualizare a documentului pentru a ghida elevii către o înțelegere mai profundă a anumitor aspecte ale acestuia. Astfel, aceștia ar trebui să fie capabili să identifice etapele activității prezentate. De asemenea, identifică datele criptate și scot lexicul legat de subiectul bucătăriei

Noms	Adjectifs	Verbes	Adverbes

Astfel, elevii ar putea fi rugați să scrie un scurt articol pentru a prezenta informațiile din documentul audiovizual studiat.

Pentru socio-cultural, oferim elevilor următoarele sarcini:

3. Crearea de conținut media

Activitățile care implică realizarea de bloguri, vloguri sau articole pe teme socio-culturale îi ajută pe elevi să-și dezvolte competențele comunicative și să înțeleagă mai bine impactul culturii asupra comunicării. *Exemplu*: Elevii pot crea un vlog despre o tradiție locală, explicând semnificația acesteia pentru comunitatea lor.

4. Studii de caz și interacțiuni virtuale

Elevii pot participa la schimburi virtuale cu colegi din alte țări sau pot analiza studii de caz despre diverse situații culturale, învățând să se adapteze la contexte socio-culturale diferite. Totodată, pot fi întreprinse călătorii virtuale.

Exemplu: În cadrul demersului meu didactic, propun valorificarea resurselor media electronice pentru abordarea temei *„Cele mai frumoase muzee ale Franței"* prin intermediul unei vizite virtuale realizate în cadrul orei de limbă franceză (FLE), datorită conexiunii la internet. Această strategie pedagogică facilitează integrarea tehnologiilor digitale în procesul de învățare, promovând o abordare interactivă și interdisciplinară, care îmbină competențele lingvistice cu cunoștințele culturale.

Astfel, se vizitează site-ul https://www.parisinfo.com/musee-monument-paris/71065/Mus%C3%A9e-du-Louvre. Aici, însoțiți de profesor, elevii vor căuta informații despre istoria muzeului, colecțiile, orele de deschidere, prețul balului etc. Ulterior, vor trebui să lucreze în perechi. Odată ce vizita la fața locului este finalizată, sunt distribuite activități scrise:

Comprehensiunea scrisului

De căutat informații în diferitele secțiuni ale site-ului și de răspuns la următoarele întrebări:

1. Unde se află Luvru pe harta Parisului?
2. Cum putem ajunge la muzeu?
3. Persoanele cu dizabilități pot vizita acest muzeu?
4. Care sunt orele de vizitare a muzeului?
5. Care sunt prețurile biletelor pentru vizitarea muzeului?

Producerea scrisa

De descris o imagine (piramida, de exemplu), folosind vocabularul cunoscut și de localizat elementele despre care se vorbește în spațiu.

Odată ce activitățile sunt finalizate, elevii vizualizează turul virtual vizitând site-ul https://www.youtube.com/watch?v=7wXwwGXUMgE&feature=related

În cele din urmă, li se cere să aleagă un alt muzeu francez și să-l prezinte colegilor sub forma unui afiș sau pliant.

5. Jocuri educative bazate pe media

Platformele online care oferă jocuri educative în limba franceză pot fi utilizate pentru a învăța expresii culturale și pentru a înțelege diferențele dintre diverse regiuni francofone. *Exemplu*: Utilizarea aplicației Kahoot! pentru a testa cunoștințele elevilor despre sărbătorile franceze.

6. Utilizarea articolelor de presă și imaginilor publicitare ca suport didactic

Articolele de presă pot fi folosite pentru a dezvolta abilitățile de citire și analiză critică, precum și pentru a discuta teme actuale din țările unde se vorbește limba studiată. Imaginile publicitare stimulează creativitatea și interpretarea, ajutând elevii să înțeleagă subtilități culturale, jocuri de cuvinte și tehnici de persuasiune.

Exemplu: Elevii sunt împărțiți în 2 echipe. Fiecare echipă primește o imagine publicitară. Observăm reacția spontană a elevilor. Profesorul intervine pentru a finaliza descoperirea documentului. Elevii identifică culorile și planurile, prezintă și caracterizează personajele care apar acolo. Apoi, începem să citim orice text și se realizează prima înțelegere generală. Notăm titlul și sloganul și observăm legătura text-imagine. Elevii își formulează impresiile personale asupra calității (estetică, originalitate, interes al imaginii publicitare alese): producție scrisă în grup. Pe parcursul lucrului cu imaginea publicitară, cursanții completează o grilă de evaluare a imaginii publicitare, care se concentrează pe atitudinea și emoțiile lor.

Pe latura socio-culturală, elevii se exprimă asupra decorului și a personajelor prezente în imagine. Ei se referă la viața reală și la importanța acestora pentru cultura franceză.

Drept urmare, elevii din prima grupă vor afla despre parcurile de distracție (de ex.) care există la Paris și vor dezvolta o reclamă pentru unul dintre ele. Elevii din grupa a doua vor învăța despre bucătăria franceză (de ex.) și vor scrie o reclamă pentru un preparat tradițional francez.

Integrarea mediei în predarea limbii franceze ca limbă străină (FLE) reprezintă o metodă didactică inovatoare, care îmbunătățește atât calitatea învățării, cât și implicarea elevilor. Prin utilizarea materialelor audio-vizuale, platformelor online și resurselor interactive, profesorii pot facilita un mediu de învățare mai dinamic și mai conectat cu realitățile lingvistice și culturale contemporane.

1. Expunerea la limba vie

Unul dintre cele mai semnificative avantaje ale utilizării mediei este expunerea elevilor la limba franceză autentică.

- Accesul la pronunția naturală: Materialele media, precum filmele, emisiunile TV, podcasturile sau videoclipurile educaționale, oferă elevilor posibilitatea de a auzi limba vorbită de nativi, în diverse accente și registre. Aceasta contribuie la dezvoltarea competențelor de înțelegere auditivă și la familiarizarea cu ritmul natural al limbii.
- Varietatea contextelor lingvistice: Media expune elevii la situații de comunicare reală (conversații cotidiene, interviuri, dezbateri), ceea ce le permite să înțeleagă utilizarea limbii în contexte variate. De exemplu, vizionarea unui jurnal de știri francez nu doar că îmbunătățește înțelegerea vocabularului formal, ci și dezvoltă gândirea critică prin contactul cu subiecte de actualitate.

2. Creșterea motivației și implicării

Media reprezintă un instrument puternic pentru captarea interesului elevilor și menținerea motivației lor pe termen lung:

- Lecții atractive: Resursele media moderne, cum ar fi videoclipurile de pe platformele educaționale (YouTube, TV5Monde, Lumni), jocurile interactive sau aplicațiile mobile, transformă lecțiile tradiționale într-o experiență captivantă. Acestea stimulează curiozitatea și reduc monotonia asociată metodelor convenționale.
- Conexiunea cu lumea reală: Elevii percep limba franceză ca fiind relevantă pentru viața lor cotidiană atunci când descoperă cântece, filme, sau chiar influenceri francofoni. Această conexiune sporește dorința de a învăța și creează un sentiment de apartenență la comunitatea lingvistică globală.
- Interactivitatea și colaborarea: Platformele digitale favorizează învățarea colaborativă și participarea activă. Spre exemplu, crearea unui proiect multimedia (un vlog în franceză sau o prezentare video despre cultura francofonă) îi implică pe elevi într-un mod creativ și practic.

3. Dezvoltarea competențelor interculturale

Media joacă un rol crucial în cultivarea sensibilității interculturale, esențială în învățarea limbii franceze:

- Conștientizarea diversității culturale: Prin contactul cu filme, documentare, reclame sau emisiuni din diverse regiuni francofone, elevii descoperă nuanțele culturale specifice fiecărei comunități. De exemplu, pot compara tradițiile franceze cu cele din Quebec, Senegal sau Belgia.
- Deconstrucția stereotipurilor: Media oferă o perspectivă autentică asupra vieții și valorilor din spațiul francofon, corectând eventualele prejudecăți. Astfel, elevii înțeleg complexitatea identitară și socială a culturilor francofone.
- Formarea empatiei și a respectului: Vizionarea unor materiale care prezintă subiecte sociale, istorice sau artistice din diverse zone francofone dezvoltă o atitudine deschisă și respectuoasă față de diversitate. Spre exemplu, documentarele despre imigrația în Franța sau despre patrimoniul cultural din Maghreb oferă oportunități de discuții și reflecții asupra incluziunii și toleranței.

Utilizarea mediei în predarea limbii franceze contribuie la crearea unui mediu de învățare autentic, motivant și relevant, favorizând atât dezvoltarea competențelor lingvistice, cât și a celor interculturale. Prin exploatarea resurselor media, profesorii pot conecta procesul educațional la realitățile contemporane și pot transforma ora de FLE într-o experiență semnificativă, capabilă să pregătească elevii pentru comunicarea într-un context globalizat.

Integrarea mijloacelor media în predarea limbii franceze reprezintă o practică didactică inovatoare, care răspunde nevoilor unei educații moderne și globale. Aceasta contribuie în mod esențial la dezvoltarea competenței socio-culturale a elevilor, oferindu-le posibilitatea de a explora diversitatea și complexitatea spațiului francofon într-un mod interactiv și captivant.

Prin utilizarea materialelor autentice și diversificate – filme, podcasturi, resurse online sau vizite virtuale – profesorii reușesc să conecteze procesul de învățare la realitățile cotidiene ale limbii franceze. O selecție atentă a acestor resurse, însoțită de activități bine planificate și adaptate nivelului elevilor, favorizează atât dezvoltarea competențelor lingvistice, cât și a sensibilității interculturale, esențiale pentru a evita stereotipurile și a promova empatia și dialogul autentic.

În plus, media oferă o experiență de învățare personalizată și motivantă, care îi pregătește pe elevi pentru comunicarea eficientă într-un mediu internațional dinamic. Această abordare transformă ora de limbă franceză într-un spațiu de explorare a culturii, istoriei și valorilor francofone, conferindu-i o relevanță crescută în contextul globalizării.

Astfel, mijloacele media depășesc statutul de simplu instrument educațional, devenind o veritabilă fereastră deschisă către lumea francofonă. Ele oferă elevilor nu doar cunoștințe, ci și oportunități de formare personală și socială, contribuind la dezvoltarea unei perspective globale și la consolidarea competențelor necesare pentru a naviga cu succes într-o societate multiculturală.

Referințe bibliografice:

1. BARTHELEMY DOMINIQUE GROUX Fabrice et PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, 2011. 210 p. ISBN 978-2-296-54502-1.
2. Conseil de l'Europe C.E., *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, 2021. ISBN-10. 9287186200
3. MORIN E., 2e ed. 2000, *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil, Paris, 82 p. ISBN. 2-02-041964-5
4. http://www.cahiers-pedagogiques.com/Educationpar-les-medias-ou-aux.html Site visité le 21/12/2019
5. https://www.academia.edu/7888397/Competences_Socioculturelles_-_Merry_ ANDRIANI (11.01.2020)

ACTIVE LEARNING OF DOMAIN-SPECIFIC CONTENT IN A FOREIGN LANGUAGE EMPLOYING VISUAL REPRESENTATIONS

ÎNVĂȚAREA ACTIVĂ A CONȚINUTURILOR DE SPECIALITATE ÎN LIMBA STRĂINĂ UTILIZÂND REPREZENTĂRILE VIZUALE

Olga ZINGAN, asist.univ.,
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu"

Olga ZINGAN, univ.asist.,
"Nicolae Testemitanu" State University of Medicine and Pharmacy
ORCID: 0000-0002-1846-9283
olga.zingan@usmf.md

CZU: 378.016:811.111
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p254-258

Rezumat

În mediul universitar, unde accesul la conținuturile de specialitate este predominant accesibil prin intermediul lecturii, dezvoltarea competenței avansate de lectură a textelor de specialitate este imperativă. În acest context, în cadrul cursului de *Limba engleză pentru obiective specifice* studenții sunt ghidați să-și dezvolte abilități de învățare autonomă, lectura în scopul învățării (reading-to-learn) fiind una dintre componentele ei centrale. Scopul prezentului articol este de a explora practicile actuale de utilizare a organizatorilor grafici ca instrumente de învățare activă, menite să faciliteze procesele de organizare, structurare, recuperare și comunicare a informațiilor destinate învățării. Integrând teorii cognitive, precum teoria schemelor, articolul evidențiază avantajele utilizării organizatorilor grafici in construirea reprezentărilor mentale clare ale termenilor și conceptelor medicale. In final, sunt prezentate etapele de bază implicate în elaborarea reprezentarilor grafice pe baza textelor de specialitate.

Cuvinte-cheie: scheme cognitive, vizualizarea, organizatori grafici

The process of studying or mastering a certain professional sphere requires the development of skills enabling specialists to efficiently derive knowledge from domain-specific written resources. To achieve this, it is essential for students to engage with specialized or expository texts in multifaceted and purposeful ways, such as eliciting the main idea and topic sentences, formulating pertinent research questions, recognizing supporting details, and comprehending the intricate connections between the ideas within a text. However, dealing with English-language specialized texts poses particular challenges for students, stemming from the length and complexity of the texts, high semantic density, abundance of terminology, content-matter constraints and other difficulties. In academic and professional contexts that demand processing considerable amounts of information, ***reading-to-learn*** typically prevails [3]. This process necessitates not only the aforementioned skills but also the ability to recognize and construct *rhetorical frames* that organize textual information, as well as the capacity to link or integrate the new text information to the reader's existing

knowledge base [3, p.4]. Beyond these foundational competences, students are expected to employ advanced cognitive skills such as analysis, synthesis, problem-solving, and thinking meta-cognitively in order to negotiate meaning with the author and to construct new interpretations of the text. For successful learning to occur, textual information relevant to a specific learning goal has to be coherently organized into logical mental frameworks/ structures and subsequently represented through graphic organizers. Once complex text information is visualized, it becomes more likely to be integrated with student's knowledge frameworks, enhancing its accessibility and ultimate recall when needed. Therefore, appropriate teaching methods and techniques should be adapted to address these inherent difficulties of specialized texts and equip students with tools necessary to acquire and retain specialized knowledge essential in real-life professional contexts.

Current definition of reading has moved far beyond the traditional approaches that typically regarded reading as a primarily receptive skill. However, recent research strongly supports the notion that reading comprehension is, in fact, a productive and interactive process [1], [3], [6]. Definitions provided by K.Goodman (1976), D.Rumelhart (1994) and others emphasize the interaction between the reader and the text, highlighting that comprehension extends beyond merely decoding the printed material to include understanding the underlying message or „reading-between-the-lines". Thus, reading is a process of active thinking in which meaning is constructed through interactions between the printed page and the reader. W.Grabe and F.Stoller provided a detailed framework for understanding how reading comprehension operates in fluent readers, distinguishing between two key components: lower-level and higher-level processes. The lower-level processes encompass automatic linguistic operations, often regarded as skill-based and foundational to reading proficiency. In contrast, the higher-level processes involve more complex cognitive functions, including text interpretation, the integration of various reading strategies, inference-making, and the extensive use of prior knowledge to construct meaning [3, p.23].

Further, the examination of two prominent theories provides valuable insights into effective educational strategies and techniques for facilitating the acquisition of medical language by non-native students. Among these, Schema Theory, originating from Jean Piaget's concept of schema (1926) and further developed by Bartlett (1932), underscores the pivotal role of prior knowledge in reading comprehension. Reading researchers universally agree on the critical role of background knowledge as it facilitates inference-making, text model construction, and disambiguation of lexical and syntactic meanings, especially when the text aligns with the reader's disciplinary knowledge. According to this theory, learning is an active process in which new information is integrated into preexisting cognitive schemata - mental frameworks that support the organization, understanding, and retrieval of knowledge [6, p.4]. These schemata serve as cognitive filters that adapt and expand as learners encounter new knowledge or experiences. The theory asserts that meaning is not inherent in the text itself; rather, it is the reader's prior knowledge that enables the construction of meaning.

In the context of medical terminology acquisition, Schema Theory highlights the importance of prior knowledge activated in the reading process. Particularly, learners

integrate newly encountered terms by relating them to preexisting cognitive schemata based on foundational subject knowledge like anatomy, physiology, and other specialized areas. As a result, these new terms or ideas are either smoothly incorporated into existing mental frameworks or lead to the development of new schemata, thereby improving the learner's ability to comprehend and assimilate complex domain-specific contents.

Complementing this perspective is R.Mayer's Cognitive Theory of Multimedia Learning[5], which emphasizes that students strive to create meaningful connections between words and images. These connections, when merged, lead to deeper understanding compared to when words and images are processed separately [4, p.133]. Accordingly, learning occurs through various communication channels, particularly through the activation of sensory channels during the input phase, where new information is integrated into existing cognitive schemata, and enables its application in novel contexts.

The practical implications of these theories are evident in the design of specialized textbooks, which often feature various visual elements, such as illustrations, graphs, tables, and diagrams to aid content comprehension. Beyond this, the process of visualization, as a metacognitive reading strategy, proves efficacy by reducing the semantic density of the text and transforming textual information into visual representations, such as graphic organizers. By engaging sensory channels to construct meaning, visualization thereby facilitates deeper comprehension, improves retention, and fosters the ability to apply knowledge effectively [8].

It is widely acknowledged that modern education prioritizes the identification and optimization of effective learning pathways. In light of the increasing volume of new information students are required to process, it becomes evident that efficient learning occurs when cognitive load is reduced. This objective can be accomplished through the provision of specialized techniques and tools designed to streamline the processing of extensive semantic information.

One such resource, graphic organizers (GOs) serve as valuable tools in the educational process, aiding students in the strategic organization of information for effective learning [2, p.136]. Illustrative examples of GOs encompass diagrams, tables, thematic or mind maps, concept maps, and sketches, among others. As learning strategies, GOs facilitate the primary processing of information by helping students break down complex content into more manageable components. They assist in the formation of mental images, which enhance understanding and memory retention, allowing students to visualize and relate abstract concepts. Moreover, graphic organizers are instrumental in filtering out irrelevant information, thereby reducing cognitive overload and enabling students to focus on core content. By identifying gaps in comprehension, these tools provide a means for students to actively engage with the material, encouraging critical thinking and problem-solving. As a versatile tool, graphic organizers also act as effective ways for assessment and communication, allowing students to demonstrate their understanding in a clear and structured manner. To summarize, the utilization of graphic organizers in the study of specialized medical content offers several notable advantages. As visual instruments, GOs facilitate the linking of new concepts to prior knowledge, the expansion of established cognitive patterns, and the creation of novel ones. They provide students with a comprehensive overview of the material, foster both self- and peer-assessment of comprehension, and promote the active processing of the content.

The objective of educators is to provide progressive scaffolding to guide medical students in the mastery of the designated technique. During the familiarization phase, the development of graphic organizers is modeled step by step, employing think-aloud strategies to elucidate the process. Selecting an appropriate specialized text that serves as the foundation for the chosen type of representation is paramount. Further on, as students gain competence in the technique, reliance on direct teacher instruction is progressively diminished, fostering increased student autonomy. The stages of developing a GO are as follows:

- Identifying and extracting the core concepts from the text.
- Determining the most suitable type of graphic organizer that corresponds to the nature of the textual information (e.g., concept map, diagram, table etc.).
- Structuring the information within the selected graphic organizer by logically organizing the concepts and elucidating their interrelationships.
- Designing the graphic layout, incorporating appropriate colors and shapes.
- Encouraging student engagement in the refinement, manipulation, presentation, and assessment of the quality of the information exposure.

This scaffolded approach ensures that students progressively develop both the technical proficiency and cognitive insights necessary for the effective application of graphic organizers in their active learning of the domain-specific content.

In conclusion, the integration of diverse graphic models for strategic organizing of specialized text information yields several key benefits, including stimulating the cognitive activity, encouraging students to analyze, synthesize, evaluate, rank, and establish logical connections between facts and concepts, fostering the active processing of domain-related content. These models enhance the structuring and visually representing complex information, thereby improving comprehension and retention. Furthermore, they promote creativity, as well as analytical and critical thinking, while also contributing to the development of coherent and logically structured communication skills. Through these multifaceted functions, GOs stimulate deeper learning and contribute to the development of essential academic skills. The use of GOs thus represents a powerful pedagogical strategy for stimulating active learning experience, particularly in the context of medical education and other specialized disciplines.

References

1. DUKE, N., CARLISLE J. The Development of Comprehension. In: Kamil, M. et al., eds. *Handbook of Reading Research*. New York: Routledge, 2011, pp. 199-228. ISBN 978-0-8058-5342-1
2. FOCȘA-SEMIONOV, S. *Învățarea autoreglată. Teorie. Strategii de învățare*. Chișinău, Epigraf, 2010, pp.137-153.
3. GRABE, W., STOLLER, F. *Teaching and researching reading*. 2nd ed. Great Britain: Pearson Education Limited, 2011, 324 p. ISBN 978-1-4082-0503-7
4. HUANG, R., SPECTOR, J.M., YANG J. *Educational Technology. A Primer for the 21st Century. Lecture Notes*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2019, 250 p. ISBN 978-981-13-6642-0

5. MAYER, R. E. *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press, 2021.
6. PARVIZ, AJIDEH. *Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in the ESL Reading Class*, The Reading Matrix, Vol.3. No.1, 2003
7. ROEHLING, J., et al. Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, vol.71, 2017,pp.71-82
8. TOMLINSON, B. Seeing what they mean: helping L2 readers to visualize, in B.Tomlinson (ed.) *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press, 1998, pp.265-78.

MEMORY LITERATURE IN GERMAN LESSONS AT THE UNIVERSITY CASE STUDY: GERMANS OF BASARABIA

LITERATURA MEMORIALISTICĂ ÎN LECȚIILE DE GERMANĂ LA UNIVERSITATE STUDIU DE CAZ: GERMANII BASARABENI

Josef SALLANZ, Dr. sc., lector DAAD
Serviciul German de Schimb Academic, Bonn
Universitatea Pedagogică des Stat „Ion Creangă“ din Chișinău

Josef SALLANZ, PhD, lecturer DAAD
German Academic Exchange Service, Bonn
Ion Creangă State Pedagogical University of Chișinău
josef.sallanz@daad-lektorat.de

CZU: 378.016:811.112.2
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p259-265

Abstract

The article discusses how memorial literature is utilized by the Bessarabian Germans in the master's program at UPSC. Along with studying literature, engaging with these literary texts aims to enhance students' understanding of their home region and its former German inhabitants. The academic field trip to former Bessarabian German settlements was designed as a key component of the pedagogical training for future teachers, who will later incorporate these experiences into their own teaching practices.

Keywords: Memory literature, Bessarabian Germans, University, Masters Seminar

Introducere

În cadrul programului de master în filologie germană de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă" din Chișinău (UPSC), din 2016 până în 2022 au avut loc patru seminarii despre literatura memorialistică germană basarabeană. În aceste seminarii, filologia germană a intrat într-o relație constituțională cu istoria, etnologia, antropologia, istoria artei și geografia umană. [cf. 27] Zona de studii regionale și culturale a Basarabiei și germanii basarabeni au jucat un rol remarcabil în lecții. [26, p. 195] Aceasta include, în primul rând, istoria, societatea, cultura, geografia, economia, politica și modul în care germanii basarabeni comunicau între ei și cu celelalte grupuri etnice din regiune, precum și așa-numitele caracteristici tipice.

În plus, pregătirea universitară în limbi străine, care se concentrează pe predarea competențelor interculturale [cf. 12; 24; 20] a devenit din ce în ce mai importantă, astfel încât a început să fie parte a programului de studii în germană (sau germană ca limbă străină) la UPSC. Știința socială și culturală, conceptele antropologice și semiotice sunt, de asemenea, folosite pentru a preda competența interculturală. Acum este general acceptat că textele literare ajută la înțelegerea celorlalți. Deoarece textele literare „ca parte a predării

limbilor străine pot contribui la transmiterea unui fenomen lingvistic care trebuie învățat, dar ca parte a canonului literar al filologiei limbilor străine germane la o universitate, ele sunt și subiect de reflecție academică". [26, p. 225]

Obiectivele de învățare

Utilizarea textelor literare, a imaginilor sau a graficelor în lecții „este o componentă centrală a învățării limbilor străine" [19, p. 14]. Accentul seminariilor a fost diversitatea etnică a Basarabiei, regiunea natală a studenților, cu o atenție deosebită acordată germanilor basarabeni care au locuit în regiune între 1814 și 1940 [cf. 28, 29, 20; 15]. Majoritatea participanților la seminar aveau doar cunoștințe rudimentare sau deloc despre existența coloniștilor germani în Basarabia. Cu toate acestea, mulți studenți aveau deja o anumită cantitate de cunoștințe anterioare în unele dintre domeniile menționate pe care le considerăm studii regionale, precum geografia umană sau istoria, pentru că, până la urmă, aceasta este regiunea în care au crescut și trăiesc. Acest lucru este strâns legat și de lecțiile de istorie și geografie pe care le-au urmat la instituțiile de învățământ din Moldova, dar și de propriile interese care s-au dezvoltat (sau nu s-au dezvoltat), printre altele, când învață limba germană ca limbă străină la universitate.

Formatul seminarului

Acestea au fost două seminarii din programul de master la Catedra de Filologie Germană a UPSC. În primul semestru, după o introducere în istoria germană basarabeană, studenții s-au ocupat de texte literare ale germanilor basarabeni. Relația dintre propriu și ceea ce este străin, care se referă în primul rând la trecut, dar spune multe și despre prezent, de exemplu în manipularea și conservarea arhitecturii germane basarabene, care este încă prezentă în multe foste așezări germane. Acest lucru poate promova și capacitatea de a empatiza [26, p. 205]. Prin urmare, în cadrul celui de-al doilea seminar din semestrul următor, a fost întreprinsă o excursie științifică la unele foste așezări germane basarabene. În aceste locuri s-a încercat să relaționeze *propriul* și *străinul* prin întâlniri. Acest lucru s-ar putea face și cu puțin efort folosind medii digitale cu întâlniri virtuale cu germanii basarabeni din Germania. Ar fi posibil și un schimb de e-mail în tandem moldo-german basaraben (sau german ucrainean-basaraben), care ar putea fi apoi realizat în cadrul unui proiect de cooperare digitală cu Casa germanilor basarabeni din Stuttgart, unde și unii germani născuți în Basarabia mai lucrează.

Dobândirea directă de cunoștințe și evaluări de către germanii basarabeni despre istoria și cultura acestui grup de populație ar putea crește interesul elevilor și ar putea promova capacitatea acestora de a empatiza. După citirea literaturii memorialistice, participanții la seminar ar trebui să aibă posibilitatea de a întreba direct despre părerile unei persoane din cercul germano-basarabean și astfel să învețe să-și înțeleagă gândurile și sentimentele mai bine. Drept urmare, am urmărit în mod conștient scopul în curs de a obține informații despre germanii basarabeni prin interacțiuni cu actualii locuitori ai fostelor așezări germane. Acest concept de întâlnire ne-a determinat să vizităm diverse (foste) instituții ale germanilor basarabeni din Tarutino și împrejurimi cu un descendent al unui colonist german, cum ar fi de exemplu fostul liceu de băieți și cimitirul evanghelic de la fața locului sau fosta casă de rugăciune luterană din Marienfeld.

Participanți la excursie în fosta școală germană de băieți din Tarutino (azi în regiunea Odesa), care găzduiește acum un centru cultural ucrainean-german, în conversație cu un descendent al germanilor basarabeni. Foto: Arhiva J. Sallanz

Selectarea textelor și proiectarea lecției

De la strămutarea lor în 1940, mulți germani basarabeni și-au notat și publicat amintirile. Textele, care au fost scrise în principal de scriitori amatori, au fost foarte ușor de înțeles de către participanții la seminar din punct de vedere lingvistic și au susținut plăcerea lor de a citi. Mulți dintre autorii discutați au fost strămutați din Basarabia în copilărie și apoi au încorporat ceea ce le-au spus părinții sau bunicii lor în textele lor.

Noțiunea de *literatură memorialistică* în contextul germanilor strămutați (Umsiedler), refugiați (Flüchtlinge) și repatriați (Aussiedler, Spätaussiedler) este, în primul rând, legată de memoriile și autobiografiile. Totodată, acest gen include și ficțiunea, literatura locală, literatura de călătorie, precum și diverse forme mixte. [cf. 17, p. 89]

Literatura memorialistică aduce publicului amintiri private și joacă un rol important în proiectarea colectivă a memoriei. [17, p. 89] Această reflecție autobiografică, care apropie studenții moldoveni de o cultură (în mare parte) străină, are și o legătură directă cu regiunea lor de origine face și a fost interesantă și atrăgătoare pentru ei. Acest lucru a motivat majoritatea participanților la seminar să citească mai multe cărți pe această temă. În plus, aceste texte contribuie la cunoașterea mai aprofundată a regiunii lor de origine; ele pot ajuta la extinderea percepției studenților despre Basarabia și (foștii) locuitori ai acesteia. Viziunea germană basarabeană asupra patriei lor arată clar că nu sunt cititori complet străini ai acestei literaturi memorialistice, dar că există și unele asemănări sau experiențe similare, de exemplu în domeniul alimentației. Acest lucru a dus, la rândul său, la situații de comunicare în care toată lumea putea și dorea să aibă un cuvânt de spus. Același lucru

este valabil și pentru zona diversității etnice din regiune - atât din punct de vedere istoric, cât și din prezent. În plus, grupul comparativ bogat de populație germană din Basarabia a fost discutat cu privire la condițiile sociale, economice și politice, precum și la atitudinile grupurilor etnice din regiune. Cu aceste texte au putut fi transmise cunoștințe regionale, ceea ce a dus la experiențe educaționale pentru studenți.

Explorarea istoriografică a trecutului nu este în centrul atenției majorității autorilor discutați, dar toți autorii abordează regiunea istorică a Basarabiei și așezarea germanilor în această zonă. Esențial pentru lucrările ei a fost propria ei muncă de identitate și autoexplorarea biografică a familiei.

Textele la care s-a lucrat în curs includ toate formele de literatură de memorie menționate. Cărțile în cauză au fost toate publicate după anul 2000, adică la 60 până la 70 de ani de la strămutare [cf. 29, p. 127-254; 16] al germanilor basarabeni. Ne-am concentrat asupra acestor lucrări, pe de o parte pentru că aproape nicio literatură de acest gen nu era accesibilă în Chișinău și, prin urmare, trebuia achiziționată mai întâi, dar și pentru că în cărțile editate recent evenimentele din jurul strămutării și expulzării sunt mai îndepărtate, dar în general mai obiectiv descrise, decât se întâmplă uneori în textele apărute mult mai devreme.

Romanul „Emilie. „Fata din Basarabia" de Angela Rommeiß [6] pare a fi deosebit de potrivit pentru predare la universitate. În carte, autoarea povestește viața unei persoane de la naștere la 6 decembrie 1894 la Teplitz (ucr. Teplyzja, rom. Topliţa), Basarabia, până la moartea ei la 26 iulie 1981 în țara ancestrală de origine, Baden-Württemberg. Rommeiß descrie întreaga viață a bunicii ei, Emilie. Autoarea s-a ocupat cu entuziasm de cercetarea și reconstituirea poveștii lui Emilie. De asemenea, a fost entuziasmată de regiunea Basarabiei, și mai oferă, informații culturale și materiale de bază despre Basarabia, ceea ce a încurajat comparațiile cu prezentul în discuțiile de interpretare.

După o scurtă trecere în revistă a istoriei germanilor basarabeni, autoarea urmărește viața plină de evenimente a bunicii sale într-o manieră faptică, în care descrie în mod deosebit temerile și speranțele ei. De asemenea, descrie obiceiurile și mentalitatea precum și „rutina de zi cu zi, evenimentele normale în ritmul sezonier" [6, p. 4] ale coloniștilor germani din regiune. Contextul cultural, cum ar fi particularitățile culturale și viziunile asupra lumii specifice culturii acestui grup de populație, joacă un rol important. Deseori se discută despre atitudinile germanilor basarabeni. Sunt prezentate și discursuri socio-politice precum structurile sociale, economice și naționale. În treacăt este menționată și percepția altor culturi din regiune de către germanii basarabeni, astfel încât aspectele interculturale să poată fi discutate și în seminar.

În fiecare seminar, studenții au citit, au prezentat și au discutat două romane [2; 6; 10; 11]. În plus, fragmente din alte cărți despre unele subiecte legate de viața germană basarabeană au fost discutate sau citite de unii participanți. Au mai fost discutate în seminar sau citite de unii studenți fragmente din mai multe cărți despre unele domenii ale vieții germano-basarabene [1; 3; 4; 5;7; 8; 9].

Înțelegerea protagoniștilor asupra patriei lor a fost discutată mai detaliat. Aceasta înseamnă că aceste cărți pot fi folosite în lecții într-o manieră orientată spre acțiune. Scopul a fost de a încuraja studenții să se gândească la asemănările și diferențele dintre foștii colonişti

germani și ceilalți, actualii rezidenți în Basarabia. În acest fel, au fost identificate asemănări interculturale, dar au fost identificate și particularități specifice. Pot fi abordate prejudecățile existente, care se datorează adesea neînțelegerilor sau lipsei de cunoștințe.

În cel de-al doilea seminar s-a lucrat pe bază de proiect. Studenții ar trebui să învețe cum să organizeze și să conducă o excursie pe o anumită temă. Pregătirea pentru aceasta a inclus și elaborarea unor linii directoare pentru interviuri, pe care participanții la seminar le-au putut realiza singuri sau în grup. Interviurile realizate în limba rusă sau română au fost apoi transcrise și traduse [cf. 31] și prezentate ca parte a prezentărilor și rapoartelor privind așezările basarabenilor germani vizitate [cf. 13].

Concluzie

Literatura memorialistică a germanilor basarabeni se dovedește a fi extrem de relevantă pentru predarea limbii și culturii germane la nivel universitar. Deși textele care abordează dialogul intercultural între germanii basarabeni și celelalte etnii din regiune sunt relativ puține, acestea permit totuși descoperirea unor diferențe culturale, dar și identificarea unor puncte comune. Discuțiile interpretative sunt foarte utile în acest sens. Pe de o parte, această activitate sprijină dezvoltarea abilităților de exprimare orală ale studenților și consolidarea cunoștințelor lor de limba germană [cf. 25]; pe de altă parte, sunt abordate teme culturale ce favorizează o înțelegere mai profundă a regiunii.

În cadrul seminariilor dedicate literaturii memorialistice germane basarabene, studenții au dobândit cunoștințe experiențiale pe care le pot transmite mai departe elevilor lor. În final, pedagogii și profesorii joacă un rol esențial în contribuția la păstrarea și promovarea memoriei culturale a societății [cf. 14, p. 408].

Unul dintre studenți a scris în raportul său despre excursia la fostele așezări germane din sudul Basarabiei următoarele:

„Partea teoretică a seminarului nostru despre literatura memorialistică germană basarabeană ne-a oferit ocazia să ne cunoaștem mai bine propria țară, în care ne-am născut și am crescut. Dar am fost fascinat de faptul că nimeni nu era interesat de asta înainte. Așa că am învățat să ne apreciem propria țară și istoria cu ajutorul lectorului nostru din Germania. Fiecare dintre noi a tras concluzii diferite din această excursie științifică. Unora le-a plăcut arhitectura din fostele colonii germane pe care le-am vizitat, alții s-au distras puțin de la rutina vieții din oraș și s-au relaxat, dar cu toții am învățat un lucru foarte important: nu poți uita trecutul. Acesta este cel mai important lucru care leagă diferite țări." [13, p. 15]

Bibliografie:

Literatură primară

1. BORMUTH, L. *Mosaiksteine meines Lebens*. Marburg an der Lahn:Verlag Francke-Buch, 2018, 335 pag. ISBN 978-3868277043.
2. ENCHELMAIER, C. *Unterwegs geboren. Eine heimatlose Kindheit. Autobiografische Erzählung*. Flörsbachtal: Klecks-Verlag, 2015, 320 pag. ISBN 978-3956831669.
3. FODE, A. *Projekt Vergebung. Erinnerungen*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2013, 221 pag. ISBN 978-3954883905.
4. GÖHRINGER, G. *Heimat in der Fremde. Schicksalsweg der Deutschen aus Bessarabien*. Münster: epubli, 2007, 540 pag. ISBN 978-3865825216.

5. METHLING, W.; METHLING, R. *Von Bessarabien in die neue Heimat Mecklenburg. Lebenserinnerungen von Katharina Methling, geb. Zacher aus Teplitz/Bessarabien*. Rostock: BS-Verlag, 2017, 158 pag.. ISBN 978-3867854139.
6. ROMMEISS, A. *Emilie. Das Mädchen aus Bessarabien. Roman*. Berlin: epubli, 2014. 410 pag. ISBN 978-3-7375-0042-5.
7. SCHAEWEN, M. von *Budschakenblut. Roman*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2013, 189 pag. ISBN 978-3954883974.
8. SCHAIBLE-FIESS, E. *In den Wirren der Zeit. Prägende Erinnerungen an die 40er und 50er Jahre*. Göppingen: epubli, 2019, 192 pag. ISBN 978-3748577119.
9. STICKEL, K. *Im Sturm der Geschichte. Bessarabien – Sudentenland. Flucht und Vertreibung. Roman.* Crailsheim: Baier Verlag, 2007, 548 pag. ISBN 978-3929233735.
10. UNGER, R. *Die Heimat der Wölfe. Ein Kriegsenkel auf den Spuren der Familie. Eine Familienchronik*. Berlin, München: Europa Verlag, 2016, 224 pag. ISBN 978-3958900141.
11. WEISS, A. *Der Weg … zurück zu meinen Ahnen. Erzwungene Reise 1940 in das dritte Reich und warum Bessarabien-Deutsche zum Spielball der Weltpolitik wurden*. Leipzig: Engelsdorfer Verlag, 2017, 154 pag. ISBN 978-3960089117.

Literatură secundară

12. ADELSGRUBER, P.; ANDRONACHI, V.; CORMAN, G.; GROSSU-CHIRIAC, C.; SALLANZ, J.; HOLOVINA, N. Das Thema Bessarabiendeutsche an moldauischen und ukrainischen Universitäten. Interdisziplinäre didaktische Ansätze. În: PHILIPP, H.; STANGL, T.; WELLNER, J. (coord.) *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale.* Regensburg: Universitätsbibliothek, 2021, pag. 530-598. ISBN 978-3-88246-446-7. DOI: 10.5283/epub.44883.
13. BALAN, M. Bessarabien – eine Region mit vielen Völkern. Bericht über eine Exkursion Kischinewer Studenten in ehemalige deutsche Siedlungen im Budschak. În: *Mitteilungsblatt des Bessarabiendeutschen Vereins e.V.*, 2019, 74 (6), pag. 14-15.
14. BOGDAL, K.-M. Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. În: BOGDAL, K.-M.; KORTE, H. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. 3., Auflage, München: dtv, 2004, pag. 9-29. ISBN 978-3423307987.
15. BUCHHOLZ, E. *Verwehte Spuren deutscher Kolonisten im Osten*. Bad Bevensen: Verlag des Biographiezentrums, 2019, 508 pag. ISBN 978-3940210883.
16. FIESS, H. *Die „Rückführung" der Volksdeutschen am Beispiel der Bessarabiendeutschen. Umsiedlung 1940, Aufenthalt in den Lagern und Ansiedlung in Polen*. 2., Auflage, Göppingen: Selbstverlag, 2016, 232 pag. ISBN 978-3000509155.
17. HALICKA, B. Erinnerungsliteratur. În: SCHOLZ, St.; RÖGEN, M.; NIVEN, B. (coord.) *Die Erinnerung an Flucht und Vertreibung. Ein Handbuch der Medien und Praktiken*. Paderborn: Schöningh Verlag, 2015, pag. 89-99. ISBN 978-3506772664.
18. HALLET, W. Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. În: BURWITZ-MELZER, E.; MEHLHORN, G.; RIEMER, C; BASCUH, K.-R.; KRUMM H.-J. (coord.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: UTB, 2016, pag. 39-43. ISBN 978-3825286552.
19. HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin. În:

HALLET, W.; KÖNIGS, F. G. (coord.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2., Auflage, Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 2013, S. 11-17. ISBN 978-3780010537.

20. HAUSLEITNER, M. *Deutsche und Juden in Bessarabien 1814-1941. Zur Minderheitenpolitik Russlands und Großrumäniens*. München: IKGS Verlag, 2005, 255 pag. ISBN 978-3791727011.
21. HERINGER, H.-J. *Interkulturelle Kommunikation*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: A. Francke Verlag, 2014, 256 pag. ISBN 978-3825248154.
22. HUNEKE, H.-W.; STEINIG, W. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, (Grundlagen der Germanistik, 34), Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2013, 330 pag. ISBN 978-3503137657.
23. KLAUSNITZER, R. *Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken*. 2., überarbeitete Auflage, Berlin, Boston: De Gruyter Verlag, 2012, 464 pag. ISBN 978-3110260946.
24. LÜTGE, Ch. Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenzen. În: BURWITZ-MELZER, E.; MEHLHORN, G.; RIEMER, C; BASCUH, K.-R.; KRUMM, H.-J. (coord.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: UTB, 2016, pag. 456-459. ISBN 978-3825286552.
25. RICHTER, A.-R.; RÜCK, H. Literarisches Curriculum. În: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (coord.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig überarbeitete Auflage, Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 2003, pag. 133-138. ISBN 978-3825280420.
26. RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler Verlag, 2012, 312 pag. ISBN 978-3476023001.
27. SALLANZ, J. Auf bessarabiendeutscher Spurensuche. Erinnerungsliteratur im Deutschunterricht in der Republik Moldau. În: PHILIPP, H.; STANGL, T.; WELLNER, J. (coord.) *Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale.* Regensburg: Universitätsbibliothek, 2021, pag. 504-514. ISBN 978-3-88246-446-7. DOI: 10.5283/epub.44883.
28. SCHMIDT, U. *Bessarabien. Deutsche Siedlungen am Schwarzen Meer*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage, Potsdam: Verlag des Deutschen Kulturforums östliches Europa, 2023, 427 pag. ISBN 978-3-936168-89-1.
29. SCHMIDT, U. *Die Deutschen aus Bessarabien. Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute)*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 2003, 542 pag. ISBN 978-3412095031.
30. TENNER, K. *Erlebte Geschichte der Hagel, Speidel, 2. Band. Beresina, Bessarabien. Württemberg, Preußen, Zarenreich, Königreich Rumänien, 1. Weltkrieg, Umsiedlung.* Freiburg im Breisgau: Rombach Druck- und Verlagshaus, 2022, 265 pag. ISBN 978-3-9824725-0-8.
31. TRANDAFILOV, V. Eine Exkursion nach Marienfeld. Moldauische Studenten auf bessarabiendeutschen Spuren. *Deutsch-Rumänische Hefte. Halbjahresschrift der Deutsch-Rumänischen Gesellschaft*. 2019, 22 (2), pag. 19-21. ISSN 1618-1980.

L'ISTRUZIONE MULTICULTURALE E I VALORI CHE LA CARATTERIZZANO

MULTICULTURAL EDUCATION AND THE VALUES THAT CHARACTERIZE IT.

MULTICULTURAL EDUCATION AND VALUES

Lorella FRANCARLI, lector
Universitatea din Trieste, Italia

Lorella FRANCARLI, university lecturer
University of Trieste, Italy
ORCID: 2021800303498
lorella.francarli@gmail.com

CZU: 37.017:008
DOI: 10.46727/c.26-11-2024.p266-270

Rezumat

Educația multiculturală este esențială pentru formarea unor cetățeni conștienți, toleranți și deschiși la dialog într-o societate din ce în ce mai globalizată. Ea promovează incluziunea și înțelegerea reciprocă între diferite culturi, educând elevii nu numai să își aprecieze propriile tradiții, ci și să le respecte și să le valorizeze pe cele ale altora.

Cuvinte-cheie: multicultural, dialog, înțelegere, culturi, tradiții

Abstract

Multicultural education is essential for shaping conscious, tolerant, and open-minded citizens in an increasingly globalized society. It promotes inclusion and mutual understanding among different cultures, teaching students not only to appreciate their own traditions but also to respect and value those of others.

Keywords: multicultural, dialogue, understanding, cultures, traditions

• **<u>Importanza formativa dell'educazione multiculturale</u>**

Sviluppo dell'empatia e della comprensione: L'educazione multiculturale insegna a mettersi nei panni degli altri, comprendendo punti di vista diversi. Questo è fondamentale per ridurre i pregiudizi e per costruire relazioni più armoniose tra individui di diverse origini.

Superamento degli stereotipi: Attraverso l'educazione multiculturale, gli studenti imparano a riconoscere e sfidare gli stereotipi. Questo favorisce una visione più equilibrata delle culture, riducendo il rischio di discriminazione e promuovendo una società più equa.

Competenza interculturale: Vivere in un mondo globalizzato richiede la capacità di interagire efficacemente con persone di diverse culture. L'educazione multiculturale fornisce le competenze necessarie per comunicare, negoziare e collaborare in contesti culturali diversi.

Alorizzazione dell'identità culturale: L'educazione multiculturale incoraggia gli studenti a riconoscere e apprezzare la propria identità culturale, evitando al contempo atteggiamenti di chiusura o superiorità. Questo li aiuta a sentirsi parte di una comunità globale, mantenendo però un legame con le proprie radici.

• **Valori trasmessi dall'educazione multiculturale**

Tolleranza: Gli studenti imparano ad accettare e rispettare le differenze, un valore essenziale per convivere pacificamente in società pluraliste.

Rispetto: Rispettare la cultura e le tradizioni degli altri è una base fondamentale per costruire relazioni di fiducia e collaborazione.

Uguaglianza: L'educazione multiculturale insegna che tutte le culture hanno valore e che nessuna è intrinsecamente superiore a un'altra. Questo favorisce l'uguaglianza e contrasta la discriminazione.

Giustizia sociale: Il riconoscimento delle diverse prospettive culturali è anche una spinta verso una maggiore giustizia sociale, che mira a ridurre le disparità e a garantire diritti uguali per tutti.

Cooperazione: Imparare a lavorare con persone di origini diverse promuove il lavoro di squadra e la cooperazione, qualità necessarie per risolvere problemi complessi in un contesto globale.

L'educazione multiculturale, quindi, non è solo un'opportunità di apprendimento, ma un mezzo potente per trasformare la società. I valori di rispetto, uguaglianza, tolleranza e giustizia sociale sono fondamentali per formare individui capaci di affrontare le sfide della diversità e di contribuire positivamente al proprio contesto.

• **I principali sostenitori dell'istruzione multiculturale**

I principali sostenitori dell'istruzione multiculturale comprendono educatori, organizzazioni internazionali, gruppi sociali, e professionisti del settore educativo, che promuovono la diversità e l'inclusione nelle scuole e nelle istituzioni. Ecco i gruppi principali:

Educatori e insegnanti: Gli insegnanti sono tra i sostenitori più attivi, poiché sono direttamente coinvolti nella promozione dell'educazione multiculturale nelle loro aule. Attraverso l'integrazione di materiale didattico che rispetta e valorizza la diversità culturale, lavorano per favorire un ambiente inclusivo per tutti gli studenti.

Ricercatori e accademici: Gli studiosi di pedagogia, sociologia, antropologia e psicologia sono fondamentali per lo sviluppo dell'educazione multiculturale. Studiano come questa influenzi l'apprendimento, il benessere e la socializzazione, proponendo modelli e approcci per migliorare la comprensione e l'inclusione nelle scuole.

Organizzazioni internazionali: Enti come l'UNESCO e l'UNICEF sostengono fortemente l'educazione multiculturale, promuovendola come diritto umano fondamentale e come strumento per raggiungere gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (in particolare quelli relativi all'educazione di qualità, all'uguaglianza di genere e alla riduzione delle disuguaglianze).

Governi e istituzioni educative nazionali: Alcuni governi e ministeri dell'istruzione promuovono l'educazione multiculturale attraverso linee guida, programmi curriculari e fondi dedicati. Questo impegno è più evidente nei Paesi con una significativa diversità culturale o con politiche orientate all'integrazione.

Associazioni di genitori e comunità locali: Le famiglie, specialmente quelle di origine immigrata o di minoranze culturali, sostengono l'istruzione multiculturale per garantire che i propri figli ricevano un'educazione rispettosa e inclusiva. Queste associazioni sono spesso coinvolte in iniziative per promuovere la diversità e per migliorare le politiche scolastiche.

Organizzazioni non governative (ONG) e associazioni per i diritti umani: Le ONG, come Amnesty International o Save the Children, sostengono l'educazione multiculturale come parte delle loro campagne per i diritti umani, l'inclusione e la giustizia sociale. Queste organizzazioni lavorano per garantire l'accesso all'istruzione per tutti, indipendentemente dall'origine culturale.

Istituti di formazione e sviluppo professionale: Le università e gli istituti di formazione per insegnanti preparano i futuri docenti all'educazione multiculturale, formando professionisti in grado di promuovere l'inclusione e di affrontare le sfide della diversità.

L'istruzione multiculturale dunque è sostenuta da una rete ampia e diversificata di gruppi e organizzazioni che lavorano per un obiettivo comune: creare scuole inclusive e società più eque. Attraverso il loro impegno, si cerca di costruire un ambiente educativo che rispetti e celebri la diversità, favorendo un apprendimento più significativo per tutti.

• **Un progetto didattico multiculturale**

Un progetto importante nel settore dell'istruzione multiculturale potrebbe essere un'iniziativa mirata a promuovere l'inclusione e la comprensione interculturale nelle università. Questo tipo di progetto potrebbe includere una serie di attività e strategie per aiutare studenti di diverse culture e background a sentirsi accolti e valorizzati, migliorando al contempo la loro esperienza educativa. Ecco alcune idee per un progetto di questo tipo:

Creazione di un Curriculum Inclusivo: Il curriculum potrebbe essere arricchito con contenuti che rappresentino diverse culture e tradizioni. I materiali didattici possono includere letteratura internazionale, storia delle diverse regioni del mondo e contributi scientifici di figure provenienti da vari background etnici. Questo può aiutare gli studenti a sviluppare una visione più ampia del mondo e ad apprezzare la diversità culturale.

Laboratori e Attività Interculturali: Organizzare laboratori, giornate a tema o eventi speciali dove gli studenti possono conoscere e celebrare diverse culture. Ad esempio, una "Settimana delle Culture" potrebbe prevedere la condivisione di cibi, musiche, danze e tradizioni provenienti da vari Paesi rappresentati nella scuola.

Formazione dei Docenti sull'Insegnamento Multiculturale: Offrire ai docenti una formazione specifica per aiutarli a gestire corsi multiculturali, comprendendo meglio le sfide affrontate dagli studenti di culture diverse e imparando tecniche per promuovere un ambiente inclusivo.

Tutoraggio e Sostegno per gli Studenti di Minoranze Culturali: Creare programmi di tutoraggio tra pari per aiutare gli studenti di minoranze etniche o linguistiche a integrarsi meglio e superare eventuali difficoltà accademiche o linguistiche. Il supporto può includere anche consulenze psicologiche per affrontare questioni di identità e appartenenza.

Coinvolgimento delle Famiglie e della Comunità: Coinvolgere le famiglie e le comunità degli studenti in modo che possano partecipare attivamente alla vita universitaria. Organizzare incontri e workshop aperti alle famiglie per facilitare la comunicazione tra l'università e le famiglie di culture diverse.

Utilizzo della Tecnologia per Connettere le Culture: Integrare strumenti digitali e piattaforme online che permettano agli studenti di entrare in contatto con coetanei di altre parti del mondo. Progetti di scambio virtuale o "gruppi gemellati" possono far sì che i ragazzi conoscano altre culture attraverso interazioni dirette.

Questo tipo di progetto ha il potenziale per arricchire l'esperienza scolastica degli studenti, preparando futuri cittadini più consapevoli e capaci di muoversi in un mondo sempre più globalizzato.

• **Ruolo dello studio delle lingue straniere nel multiculturalismo**

In questo contesto, lo studio delle lingue straniere assume un ruolo centrale nel promuovere il multiculturalismo, poiché permette di accedere e comprendere culture diverse, facilitando la comunicazione e il rispetto reciproco. Quando apprendiamo una nuova lingua, non impariamo solo parole e regole grammaticali, ma anche una nuova visione del mondo, con le sue tradizioni, i suoi valori e le sue prospettive.

Comprensione culturale: Conoscere una lingua straniera è il primo passo per comprendere la cultura di chi la parla. Attraverso il linguaggio, possiamo esplorare tradizioni, letteratura, storia e modi di pensare diversi, sviluppando una comprensione più profonda e autentica delle persone di altre culture.

Costruzione di ponti: Parlare una lingua straniera permette di comunicare direttamente con persone di altre nazionalità, superando barriere linguistiche e culturali. Questo crea ponti di dialogo, che sono fondamentali per costruire relazioni internazionali pacifiche e collaborative.

Sviluppo dell'empatia: Imparare una lingua implica mettersi nei panni dell'altro, cercando di pensare in un modo diverso. Questo favorisce lo sviluppo dell'empatia, poiché ci permette di capire meglio le sfumature culturali, i modi di esprimersi e i sentimenti di altre popolazioni.

Apertura mentale: Studiare lingue straniere stimola l'apertura mentale, poiché ci spinge a confrontarci con nuovi punti di vista e a mettere in discussione le nostre abitudini e convinzioni. Questo contribuisce a creare una società più aperta e rispettosa delle differenze.

Integrazione e inclusione: Per chi vive in Paesi multilingue o per chi si trasferisce in una nuova nazione, conoscere la lingua locale facilita l'integrazione. Questo aiuta a sentirsi parte della comunità, migliorando la coesione sociale e riducendo il rischio di isolamento culturale.

Opportunità professionali globali: In un mondo sempre più globalizzato, conoscere più lingue apre numerose opportunità professionali e promuove la mobilità internazionale. Questo non solo arricchisce l'individuo, ma favorisce lo scambio di competenze e di idee tra culture diverse, rafforzando l'economia e l'innovazione.

Lo studio delle lingue straniere è quindi un mezzo potente per favorire il multiculturalismo, poiché consente di sviluppare le competenze e l'apertura mentale necessarie per vivere e lavorare in società diverse. Insegnare e imparare lingue straniere non è solo una questione pratica, ma anche un modo per costruire un mondo più inclusivo, rispettoso e ricco culturalmente.

Bibliografia

1. elisabettapatruno.altervista.org
2. "Il multiculturalismo, saggio breve", Skuola.net
3. Isabella Crespi, "Cultura/e nella società multiculturale", 2015, edizioni università di Macerata, eum.unimc.it
4. Portera, P. Dusi, B. Guidetti "L'educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio", 2010, Carrocci editore
5. Rosa Calò, "Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano", 2015, Aracne editore
6. "Tema sul multiculturalismo", Studenti.it