CZU: 37.02:81`243 https://doi.org/10.59295/drgl2025.36

STRATEGII DIDACTICE ÎN ACHIZIȚIA ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBII STRĂINE

DIDACTIC STRATEGIES IN THE ACQUISITION AND LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE

Lucia ȘCHIOPU

doctor în Științe ale Educației, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Chișinău, RM
***ORCID**:* https://orcid.org/0000-0001-8342-1385

Abstract. ***In the process of studying two languages, a clear distinction is made between acquisition, which refers to unconscious mechanisms of foreign language learning, and conscious learning, which involves deliberate, directed mental efforts. Acquisition, characteristic of early childhood and involving less explicit teaching, leads to fluent speech through interactive activities. The learning process, on the other hand, relies on more complex skills, such as the ability to acquire and explain grammatical structures and other linguistic elements.***

Language learning is a long-term process, characterized by extensive practice that integrates grammar with pronunciation, vocabulary, writing, and reading. Additionally, this article examines Content Based Learning Approach through the processes of reading and listening, which involve Bottom-Up Processing, recognizing letters and sounds, and Top-Down Processing, which is based on pre-existing knowledge. Pre-reading and pre-listening activities facilitate the understanding of a text or auditory message by activating relevant prior knowledge.

Strategic reading encourages self-monitoring through guided questions, helping learners develop a deeper comprehension. Exploring these skills in the process of learning a foreign language requires integrating both acquisition and conscious learning strategies for effective language development.

Keywords: *acquisition, learning, bottom-up processing, top-down processing, metacognitive strategies.*

Diferențele dintre procesul de învățare și cel de achiziție a unei limbi străine

În procesul de studiere a unei limbi străine, se face distincție între termenii *achiziție*, care se referă la mecanismele inconștiente de învățare a limbii străine, și *învățare*, care desemnează procesele conștiente și deliberate de însușire a acesteia. Procesul de achiziție este caracteristic vârstei fragede și se realizează printr-o predare mai puțin explicită, care conduce la o vorbire fluentă, bazată pe activități interactive și pe sarcini de comunicare autentice.

Învățarea, ca proces conștient, se bazează pe capacitatea de a însuși și explica structurile gramaticale și alte aspecte ale limbii. Aceasta are loc printr-o comunicare ghidată,

structurată și semnificativă, care se realizează prin expunerea sistematică la activități de ascultare, scriere, pronunțare și citire (Lantolf, 2000; Pavlenko & Lantolf, 2000), susținute de feedback constant (Gass, 2017).

O abordare bine cunoscută în mediul academic este *învățarea bazată pe conținut (*Content-Based Learning*)*, o formă de învățare conștientă, în care profesorul transmite elevilor un conținut tematic prin expunerea acestora la limba țintă.

Procesul de învățare a limbii străine bazate pe conținut este unul de lungă durată și complex, caracterizat prin exersare extinsă și o abordare integrată, în care structurile gramaticale sunt activate împreună cu pronunția, vocabularul, scrierea și citirea. Acest proces presupune o trecere graduală prin diverse metode de predare, adaptate nevoilor cursanților (Gass, 2017; Nunan, 1998).

Dezvoltarea competențelor lingvistice implică o parcurgere conștientă și fluidă a tuturor etapelor obligatorii, precum expunerea inițială la limbă, citirea, ordonarea informației și gestionarea filtrului afectiv (MacIntyre & Mercer, 2014). În cadrul acestui proces, profesorul are rolul de model lingvistic, creator de conținuturi autentice, facilitator și moderator, furnizor de feedback pentru a gestiona strategic erorile și greșelile apărute în timpul citirii, scrierii, pronunției și ascultării. Corectarea acestora trebuie să fie realizată în mod explicit și echilibrat, astfel încât să sprijine învățarea și achiziția (Dissington, 2018).

În învățarea limbii străine bazate pe conținut se pune un accent deosebit pe procesele de citire și ascultare, deoarece citirea dezvoltă vocabularul și conduce la comprehensiunea structurii limbii prin texte autentice, iar ascultarea oferă modele native de pronunție, intonație și ritm. A ști să citească și să asculte cu atenție, să identifice scopul citirii, să înțeleagă sensul textului și să conștientizeze necesitatea de a înțelege și memora mesajul sunt aspecte esențiale ale învățării limbii engleze bazate pe conținut (Șchiopu, 2018, pag.59).

Strategii de citire și ascultare pentru asimilarea limbii străine

Citirea într-o limbă străină este un proces complex și multidimensional, care include conștientizarea fonemică, decodarea sensului, fluența din timpul citirii, recunoașterea cuvintelor, dezvoltarea vocabularului, integrarea cunoștințelor generale despre lume, precum și utilizarea strategiilor active de înțelegere și monitorizare a textului (Șchiopu, 2018, p. 59). Procesul de ascultare include două etape: prima încorporează receptarea, discriminarea, memorarea și repetarea cuvintelor, în timp ce a doua constă în abilitatea de a explica conținutul mesajului audiat. Ambele etape implică procese mentale denumite strategii metacognitive de ascultare (Șchiopu, 2018, p. 63).

Procesele de citire și ascultare implică două tipuri de procesare: de jos în sus (bottom-up processing), care constă în recunoașterea și interpretarea literelor văzute de cititor sau a sunetelor auzite de ascultător, și de sus în jos (top-down processing), care se bazează pe construirea sensului susținut de cunoștințele preexistente ale cititorului/ascultătorului, atât în ceea ce privește gramatica, cât și vocabularul, precum și de cunoștințele generale despre lumea înconjurătoare. Aceste procese contribuie la identificarea cuvintelor, facilitând ulterior analiza modului în care acestea se combină pentru a forma fraze coerente (Koda, 2005; Yeldman & Gruba, 2016).

Una dintre cele mai mari diferențe între citire și ascultare este faptul că, în cazul citirii, întregul text este vizibil. Cititorii își pot muta privirea înapoi la paragrafele anterioare pentru a clarifica legătura dintre diferitele părți ale textului și pentru a înțelege mai bine contextul (Koda, 2005).

Spre deosebire de citire, ascultarea impune receptorului să urmeze mesajul într-un proces liniar, de la început până la sfârșit, fără posibilitatea de a reveni asupra informației sau de a cere vorbitorului să repete mesajul. În timpul ascultării, cuvintele sunt procesate pe măsură ce sunt auzite, iar atenția trebuie să rămână concentrată asupra mesajului. Profesorii susțin procesul de ascultare prin oferirea unor sarcini clare, reproducerea înregistrărilor în diverse forme și evidențierea treptată a structurilor și expresiilor la fiecare audiție. Cursanții trebuie să fie antrenați să asculte activ și să contribuie dinamic la descifrarea sensului mesajului.

În timpul audierii, mesajul receptat provine dintr-o pronunție rapidă, diferită de ritmul și claritatea cu care sunt obișnuiți cursanții, ceea ce face necesară corelarea noii pronunții cu vocabularul activ. Activitățile de pre-lectură și pre-ascultare au un rol esențial în facilitarea înțelegerii textului sau mesajului auditiv, oferind un cadru clar pentru receptarea informației, și activând cunoștințele relevante înainte de procesul de înțelegere.

În procesul de citire și ascultare, vocabularul activ al cursanților joacă un rol esențial. Cu cât aceștia dispun de mai multe cuvinte legate de subiectul discutat, cu atât vor înțelege mai rapid și mai corect semnificația mesajului citit sau ascultat. Activarea vocabularului activ are loc prin procesele de pre-citire și pre-ascultare. Prima etapă constă în identificarea temei principale a textului și a cuvintelor deja însușite, urmată de învățarea unor termeni noi pentru o înțelegere profundă a textului sau mesajului ce urmează a fi audiat. A doua etapă implică participarea cursanților la identificarea vocabularului nou prin pronunțarea cuvintelor și analiza acestora în context. A treia etapă constă în previzualizarea textului împreună cu elevii prin examinarea titlurilor, subtitlurilor și imaginilor, pentru a stimula predicțiile și anticiparea a ceea ce urmează să citească sau să asculte.

În procesul de citire și ascultare se utilizează mai multe strategii cognitive și metacognitive. Strategiile metacognitive pentru procesarea și revizuirea citirii și ascultării constau în recitirea, ascultarea repetată și direcționarea atenției asupra detaliilor, contribuind astfel la o înțelegere mai profundă. În procesarea de sus în jos, care se bazează pe stategii cognitive, nu se pot observa toate detaliile, accentul fiind pus pe cunoștințele anterioare (Ferreira & Nikole, 2007). Strategiile metacognitive de înțelegere a citirii și ascultării includ citirea și ascultarea fluentă, presupunând o abordare strategică și conștientă (Almasi, 2003; Yeldman & Gruba, 2016). Formularea și adresarea de întrebări pe marginea unui text citit sau ascultat activează înțelegerea mesajului prin descompunerea textului în segmente și realizarea unei analize detaliate (Field, 2008). Strategiile metacognitive de auto-monitorizare a citirii și ascultării îi ajută pe cursanți să-și controleze și să-și îmbunătățească în mod continuu procesul de înțelegere.

Strategiile metacognitive de înțelegere preluate din limba maternă nu se transferă automat în procesul de învățare a unei limbi străine; ele trebuie sprijinite prin activități specifice de post-citire și post-ascultare. În cadrul abordării bazate pe conținut, activitățile

post-citire și post-ascultare constau în integrarea conceptelor noi în vorbire și scriere, angajarea în gândirea reflexivă, încurajând cursanții să aplice, să analizeze, să evalueze și să creeze limbajul, să dezvolte abilitățile de scriere prin sarcini legate de textul citit recent și să consolideze abilitățile de vorbire prin activități discursive.

De asemenea, în procesul de comprehensiune a mesajului, cursanții trebuie să fie ghidați să deducă sensul unui cuvânt necunoscut din context și să recunoască cuvintele-cheie pentru a reduce dependența de traducere și a încuraja gândirea autonomă. Aceștia pot folosi indicii contextuali sau realiza analiza morfologică, prin descompunerea cuvintelor și identificarea prefixelor, și sufixelor pentru a găsi rădăcina cuvântului sau a deduce familia lexicală (Almasi, 2003). Un punct vulnerabil al procesului de citire și ascultare este recunoașterea cuvintelor și procesarea structurilor gramaticale, ceea ce poate duce la o blocare în procesarea de jos în sus, și la o interpretare literală a textului, rezultând într-un eșec de a înțelege limbajul (Field, 2004; Regueiro, 2011).

Citirea strategică este un obiectiv major, integrând gândirea reflexivă prin automonitorizare, oferirea de întrebări direcționate și sarcini specifice. Această abordare ajută cursanții să se concentreze pe elementele esențiale ale textului și să construiască o înțelegere mai profundă.

În timpul audiției, înțelegerea mesajului auditiv rămâne adesea mult în urma comprehensiunii textului citit (Echeverría et al., 2016). Prin urmare, citirea nu este întotdeauna un proces liniar, în timp ce ascultarea este, de regulă, un proces strict linear.

Factorii care influențează procesele de citire și ascultare

Factorul care afectează cel mai mult capacitatea cursanților de a citi texte de diferite niveluri de complexitate este frustrarea ce o întîmpină formabilul pe parcursul procesării textului. Pentru a reduce nivelul de frustrare este nevoie de a aborda problema lizibilității textelor, adică interacțiunea cu succes a cititorului cu textul (Sibanda, 2014).

Lizibilitatea depinde de lungimea frazelor sau a cuvintelor, de structura gramaticală a enunțurilor, de numărul de cuvinte necunoscute din text. Cu cât un text are mai multe cuvinte necunoscute, cu atât este mai greu de citit. Lungimea unui cuvânt stabilește frecvența înaltă sau frecvență scăzută a textului. Cuvintele scurte (red, cat, pat etc.) sau cum ar fi articolele, prepozițiile, conjuncțiile etc. tind să fie cuvinte cu frecvență înaltă, în timp ce cuvintele lungi (derivate) tind să fie cuvinte cu frecvență joasă (de exemplu interference, throughout).

Cuvintele mai lungi, care denumesc termeni științifici, specializați și tehnici, derivă adesea din limba latină. Din acest motiv, cursanții care învață limba engleză sau franceză și care vorbesc o limbă romanică vor putea înțelege multe cuvinte tehnice în engleză pe care nu le-au întâlnit anterior (Sibanda, 2014).

Lungimea propoziției de asemenea influențează și procesarea textului. Propozițiile mai lungi sunt mai dificile de procesat. Textele care conțin propoziții lungi sunt greu de citit, de aceea înțelegerea lor poate fi facilitată prin împărțirea propozițiilor lungi în enunțuri mai scurte, astfel încât să devină mai ușor de înțeles.

Nivelul de dificultate al citirii unui text scris în limba străină poate fi evaluat conform critreriilor: 1) lungimea medie a cuvintelor din text și 2) lungimea medie a propozițiilor din text.

Scorurile de lizibilitate sunt stabilite în funcție de aceste criterii și sunt exprimate în termeni de nivelul clasei (de exemplu, un text ar putea fi scris la nivelul clasei a opta) (Kasule, 2011).

O altă caracteristică a dificultății textului constă în utilizarea structurilor gramaticale, de exemplu, a diatezei pasive, care face un text mai dificil de procesat decât propozițiile scrise în diateza activă. Diateza pasivă este o caracteristică comună a multor tipuri de texte academice, de aceea se va face accent pe examinarea structurilor gramaticale prin transformarea propozițiilor (Hinkel, 2004).

Titlurile textelor sunt un alt aspect important de luat în considerație. Un titlu spune cititorului ceva despre ceea ce el sau ea urmează să citească. Acesta oferă un context, care ajută cititorul să interpreteze mesajul.

Imaginile, la rîndul lor, joacă un rol important în procesarea sensului textului. Ele sporesc atractivitatea vizuală a paginii, claritatea imaginii, și dă plus valoare mesajului din text.

Alți factori semnificativi în procesele de citire și ascultare sunt familiarizarea cititorilor cu tematica textului și interesul acestora față de acest subiect. Profesorul poate controla acești factori prin conducerea discuțiilor pe tema textului înainte ca elevii să intre în contact cu acesta. Conducerea discuțiilor pe subiectul textului poate crește și stimula curiozitatea cursanților, oferindu-le oportunitatea de a-și exprima opiniile, și de a conecta informațiile din text cu viața reală.

Concluzii

În procesul de învățare a limbii străine bazat pe conținut, citirea și ascultarea nu sunt doar abilități esențiale pentru înțelegerea limbii, ci și competențe necesare pentru utilizarea corectă a acesteia. Aceste activități îi ajută pe cursanți să învețe nu doar cuvinte, ci și conținuturi noi, și să înțeleagă modul în care sunt aplicate regulile gramaticale.

Citirea și ascultarea le permit cursanților să interacționeze cu limba străină în diferite contexte autentice, facilitând astfel procesul de asimilare. Pe măsură ce citesc sau ascultă, aceștia învață noi structuri lingvistice și cum să le aplice în vorbire și scriere.

Prin activități de învățare precum citirea și ascultarea precaută, urmate de discuții despre materialele studiate, cursanții își pot îmbunătăți înțelegerea limbii și o pot folosi mai ușor în conversații. Astfel, citirea și ascultarea contribuie semnificativ la procesul de învățare a limbii, ajutând cursanții să asimileze mai rapid noile cunoștințe.

Bibliografie:

1. ALMASI, Jill F. (2003) - Teaching strategic processes in reading, New York, Guilford Press.
2. CALDWELL, JoAnne (2002) - Reading assessment: A primer for teachers and tutors, New York, Guilford Press.
3. DISSINGTON, Paul (2018) - Addressing the problem of negative lexical transfer errors in Chilean university students, Profile: Issues in Teachers´ Professional Development, 20(1), 25–40. Retrieved from https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/64911/63916
4. ECHEVARRÍA, Jana, VOGT, Mary, & SHORT, Deborah (2016) - Making content comprehensible for English learners: The SIOP model (5th ed.), Pearson.

5. ELLIS, Rod (2017) - Teaching as input. In L. L. C., Wong & K. Hyland (Eds.), Faces of English education: Students, teachers, and pedagogy, New York, Routledge.
6. FERREIRA, Fernanda & NIKOLE, Daniel (2007) - The 'good enough' approach to language comprehension, Language and Linguistics Compass 1/1–2, 71-83.
7. FIELD, John (2004) - An insight into listeners' problems: Too much bottom-up or too much top-down? System, 32, 363-377.
8. FIELD, John (2008) - Listening in the language classroom, Cambridge, Cambridge University Press.
9. GASS, Susan (2017) - Input, interaction, and the second language learner, New York: Routledge.
10. HINKEL, Elli (2004) - Tense, aspect and the passive voice in L1 and L2 academic texts, Language Teaching Research, 8(1), 5–29.
11. KASULE, David (2011) - Textbook readability and ESL learners. Reading & Writing, 2(1), 63–76. Retrieved fromhttp://www.rw.org.za/index.php/rw/article/viewFile/13/13 .
12. KODA, Keiko (2005) - Insights into second language reading. A cross-linguistic approach, New York, Cambridge University Press.
13. LANTOLF, James (2000) - Sociocultural theory and second language learning, New York, Oxford University Press.
14. MACINTYRE, Peter, & Mercer, Sarah (2014) - Introducing positive psychology to SLA. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 153–172. Retrieved from http://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3938/3987.
15. MCBRIDE, Karen (2009) - Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In L. B. Abraham & L. Williams (Eds.), Electronic discourse in language learning and language teaching (pp. 153-167). Amsterdam: John Benjamins.
16. NUNAN, David (1998) - Teaching grammar in context. ELT Journal, 52(2), 101-109. Retrieved from http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_48/teachinggrammarincontext.pdf .
17. PAVLENKO, Aneta, & LANTOLF, James (2000) - Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In J. P. Lantolf (Ed.), Sociocultural theory and second language learning (pp. 155–177). Oxford: Oxford University Press.
18. REGUEIRO, Ramon (2011) - La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. In L. Ruiz de Zarobe & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), La lectura en lengua extranjera (pp. 33–96). Portal Publishing.
19. SIBANDA, Lucky (2014) - The readability of two Grade 4 natural sciences textbooks for South African schools. South African Journal of Childhood Education, 4(2), e1–e22. Retrieved from https://sajce.co.za/index.php/sajce/article/view/209/57.
20. ȘCHIOPU, Lucia (2018) - Efiicientizarea predării limbii engleze prin învățarea pesonalizată, Chișinău: UPSC.
21. YELDMAN, Michael & GRUBA, Peter (2016) - The development of individual learners in an LE listening strategies course. Language Teaching Research, 20(1), 9-34.