



**Departamentul de Lingvistică Română și Știință Literară al
Facultății de Litere, Universitatea de Stat din Moldova**

**Departamentul de Limbi Străine,
Universitatea Româno-Americană, București**

**Departamentul de Filologie Română, Limbi Clasice și Balcanice,
Universitatea „Ovidius”, Constanța**

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL

**VALORIFICAREA EXPERIENȚELOR
PROFESIONALE ÎN PREDAREA LIMBII
MATERNE CA LIMBĂ STRĂINĂ. MODELE
SINERGETICE ÎN DIDACTICA LIMBILOR**

**Chișinău
29 aprilie, 2025**

CZU 37.016:811.135.1'243(082)=135.1=111
V-20

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA MOLDOVA

"Valorificarea experiențelor profesionale în predarea limbii materne ca limbă străină. Modele sinergetice în didactica limbilor", simpozion internațional (2025 ; Chișinău). Valorificarea experiențelor profesionale în predarea limbii materne ca limbă străină. Modele sinergetice în didactica limbilor : Simpozionul internațional, 29 aprilie, 2025, Chișinău / comitetul științific: Butiurcă Ileana Doina (Târgu Mureș, [România]), Bâlici Marcel (Moldova) [et al.]. – Chișinău : Editura USM, 2025. – 193 p. : fig., fot. color, tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Departamentul de Lingvistică Română și Știință Literară al Facultății de Litere, Universitatea de Stat din Moldova [et al.]. – Texte : lb. rom., engl. – Rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-62-905-8 (PDF).

37.016:811.135.1'243(082)=135.1=111
V-20

© Editura USM

<https://doi.org/10.59295/msdl2025>

ISBN 978-9975-62-905-8 (PDF)



**Departamentul de Lingvistică Română și Știință Literară al Facultății de
Litere, Universitatea de Stat din Moldova**

**Departamentul de Limbi Străine, Universitatea Româno-Americană,
București**

**Departamentul de Filologie Română, Limbi Clasice și Balcanice,
Universitatea „Ovidius”, Constanța**

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Butiurcă Ileana Doina, prof. univ. dr. hab. Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe
și Tehnologie, Târgu Mureș

Bălci Marcel, lector univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova

Dafinoiu Cristina, conf. univ. dr., Universitatea „Ovidius” din Constanța, Universitatea
„Angel Kanchev” Ruse, Filiala Silistra, Bulgaria

Chiriac Argentina, conf.univ., dr., Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie
„Nicolae Testemițanu”

González-Barros José Damián, profesor, Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús
Maestro (Institutul Oficial de Limbi Străine din Madrid „Jesús Maestro”)

Istrate Ana Mihaela, conf. univ. dr., Universitatea Româno-Americană, București

Gafu Cristina, conf. univ.,dr., Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Ivanic Ivana, conf. univ.,dr., Universitatea din Novi Sad, Serbia

Museanu Elena, conf.univ. dr, Romanian-American University

Nimigean Gina, conf. univ., dr., Institutul de Limba Română București și Universitatea
„Alexandru Ioan Cuza” din Iași, România

Racu Tatiana, dr., Universitatea de Stat din Moldova
Slăvițeanu Gabriela Anidora, conf.univ. dr., Universitatea din București
Sobol Aliona, conf. univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova
Maznic Silvia, conf. univ. dr., Universitatea de Stat din Moldova
Stoica Daniela, conf. univ. dr., Universitatea „FAN S. Noli” , Korcea, Albania
Strah Lidia, conf. univ. dr.,Universitatea de Stat din Moldova
Usatâi Ludmila, conf. univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova
Varzari Elena, conf. univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova

COMITETUL ORGANIZATORIC

Băllici Marcel, lector univ., dr., Universitatea de Stat din Moldova
Museanu Elena, conf. univ. dr, Universitatea Româno-Americană, București
Istrate Ana Mihaela, conf. univ. dr. Universitatea Româno-Americană, București
Strah Lidia, conf. univ. dr.,Universitatea de Stat din Moldova
Dafinoiu Cristina, conf. univ. dr, Universitatea „Ovidius” din Constanța, Universitatea „Angel Kanchev”din Ruse, Filiala Silistra, Bulgaria
Coancă Mariana, conf.univ., dr. Universitatea Româno-Americană, București
Mărginean Alexandra, conf.univ., dr., Universitatea Româno-Americană, București
Soare Andreea-Nicoleta, asis. univ., Universitatea Româno Americană, București
Băllici Nadejda, as. univ., Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”
Băllici Mădălina, as. univ., Universitatea de Stat din Moldova

CUVÂNT ÎNAINTE ARGUMENT

I. VALORIFICAREA EXPERIENȚEI PROFESIONALE

Fiecare zi petrecută în mediul academic, în care studiul Limbii Române ca Limbă Străină (LRS), al Limbii Române ca Limbă Nematernă (RLNM) ori a Limbilor Străine (LS) contribuie la consolidarea experienței profesionale pentru cadrul didactic.

Permanentele modificări, schimbări și contexte noi din perspectivă socială au favorizat apariția noilor perspective, abordări didactice. Realitatea procesului didactic are un caracter dual: a) mobilitate și adaptabilitate la spiritul didactic al timpului (ca imperativ) și b) conceptualizarea/configurarea unui model validat de eficiența învățării care caracterizează stilul personal al cadrului didactic. Stilul didactic este armonios combinat cu personalitatea profesorului, cu viziunea sa asupra procesului de învățare. Conceptualizarea propriei paradigme de studiu constituie modalitatea de construire a „arhetipului didactic”, a „fundamentului conceptual al învățării”. Astfel, profesorul este autorul unui model pedagogic personalizat de studiere a unei limbi, indiferent de contextul lingvistic – RLS, RLMN, LS.

Evenimentul pe care-l propunem este o șansă excelentă de a prezenta modele de experiență profesională în didactica limbilor (MEPDL) într-un cadrul academic unitar.

- **Geografia perspectivelor didactice**

Modelele experiențelor profesionale în didactica limbilor sunt în concordanță indisolubilă de contextul social, de mediul cultural. Interrelaționarea didactică reprezintă un izvor de noi idei valoroase pentru remodelarea propriului stil de predare, pentru aplicarea principiilor adaptabilității și congruenței conceptuale.

- **Temporalitatea perspectivelor didactice**

Un dialog intergenerațional din perspectiva stilurilor/modelelor de predare a limbilor are menirea de a deschide noi orizonturi și de a consolida elementul de coeziune al comunității profesionale.

Similitudinile și diferențele pot fi valorificate prin argumentarea eficienței științifice.

II PREDAREA LIMBII NATIVE CA LIMBĂ STRĂINĂ

Această componentă a viziunii unitare asupra evenimentului are un scop bine definit: conștientizarea actualității și importanței procesului de studiu al limbii native pentru studenții internaționali, dar constituie, în același timp, o modalitate de promovare a universului lingvistic specific limbii materne. Prin promovarea limbii native, cadrul

didactic devine un partener al Celuilalt, un sprijin de integrare în contextul social nou și un punct de reper în starea de confort psihologic al studentului. Globalizarea/internaționalizarea reprezintă și oportunitatea de a revela moștenirea lingvistică, patrimoniul cultural și modelul comportamental al civilizației autohtone.

- **Modele sinergetice în didactica limbilor străine**

Prezumtiv, acest fragment generos al activității de relevare a modelelor profesionale își propune să împărtășească conexiunile specifice studiului unei limbi străine. Este momentul de tangență al conceptelor, este momentul congruenței ideatice relativ la procesul de învățare al unei limbi, este oportunitatea accentuării punctelor forte ale arhetipurilor de învățare prin abordarea imersivă a traiectoriei didactice. Astfel spus, modelele de studiu RLS, LS, RLMN se întâlnesc în punctul generic numit comunicare didactico-profesională.

Notă asupra ediției

Publicația cuprinde lucrări de cercetare bazate pe experiența profesională a cercetătorilor și cadrelor universitare. Structura lucrărilor are imprimată profund caracteristica de cercetare a cadrului didactic. Din punct de vedere al obiectivelor elaborării unei publicații aferente unui eveniment științific se poate afirma , cu certitudine, că s-a urmărit , exclusiv, procesul educațional de formare a competențelor de comunicare și lingvistice în limba nativă ca limbă străină. Mențiunea clară este că fiecare autor poartă deplina responsabilitate pentru conținutul lucrării propuse. De altfel , lucrarea este deosebit de valoroasă pentru următoarele caracteristici:

- A) Varietatea perspectivelor/ abordărilor și paradigmatelor didactice aplicate în cadrul procesului didactic de studiu al limbii native ca limbă străină
 - B) Înalta calitate a standardelor de cercetare științifică
 - C) Corelarea ideatică și conceptuală a sistemului cognitiv cu procesul de învățare
 - D) Multitudinea circumstanțelor profesionale de realizare a procesului de studiu (din punct de vedere spațial)
 - E) Viziuni validate ale strategiilor didactice aplicate pe contextul RLS din punct de vedere intergenerațional
 - F) Modalități de expunere argumentativă a ipotezelor științifice validate prin eficiență și calitatea actului de studiu.
- N. B. Unele articole nu au compartimentele Bibliografie sau Referințe bibliografice, deoarece prin conceptul intrinsec al cercetării s-a realizat o prezentare structurată a surselor teoretico-științifice. De asemenea, am acceptat , la prima ediție, diverse forme de expunere a citării în textul cercetării și în suportul bibliografic, pentru că acest mod de expunere este o oglindire a experienței profesionale anterioare. Acest

aspect constituie un element de cercetare statistică relativ la modelele de citare, avantajele și dezavantajele acestora. În ediția a doua se va organiza un atelier de discuții relativ la standardizarea eficientă a instrucțiunilor de redactare a unei lucrări de cercetare.

N. B.! Volumul este o sursă deosebit de utilă, pragmatică și valoroasă pentru masteranzi, cercetători, doctoranzi, cadre didactice interesate de parcursul contextual al metodologiei contemporane în predarea limbii native ca limbă străină.

COMITETUL ORGANIZATORIC

CAN THE EXPERIENCE OF TEACHING ITALIAN TO FOREIGNERS CONTRIBUTE TO THE TEACHING OF ROMANIAN TO FOREIGNERS?

CZU: 811.131.1`243:37.02:811.135.1`243 <https://doi.org/10.59295/msdl2025.01>

Paolo E. BALBONI,
Ca' Foscari University, Venice, Italy

Abstract

Italy has a long experience in the teaching of Italian as a second language (that is, to foreigners in Italy: more than 5 million foreigners live in Italy at the moment) and as a foreign language in the world, where there are some 80 million people of Italian origin.

The paper discusses the main issues of the Italian-to-foreigners experience to the Romanian and Moldovan scholars dealing with the teaching of Romanian as second or foreign language: (a) the definition of the syllabus, (b) the evolution of L1 Romanian teachers as L2 or LS Romanian teachers, (c) the nature of teaching materials, (d) the role of culture and civilization.

Key words: *Italian as a Foreign Language, Italian as a Second Language, Romanian as a foreign language, Romanian as a Second Language, Foreign Language Teaching.*

Where to look

A huge and high-level scientific literature on languages teaching is available in Italy. Italian research in educational linguistics from 1960 to today is reported in a large open access online bibliographic tool: *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia*, BLEI, on the website of the Center for Research in Educational Linguistics of the University of Venice (www.unive.it/crdl); every two months a newsletter, *ReteEducazioneLinguistica*, informs scholars and teachers about new publications (subscription: balboni@unive.it) and every year the annual update of the BLEI is sent around in the newsletter and is published in various journals (one in open access is *Educazione Linguistica – Language Education*, *EL.LE*, [Rivista EL.LE](http://Rivista.EL.LE)). This corpus concerns:

- a. *Italian L1*, that is, as a *mother tongue*: since Italian teachers who have always taught Italian L1 often teach Italian to foreigners, this research helps understand their interests and their training, but above all their *forma mentis*, way of thinking about teaching a language;
- b. *Italian L2*, that is, as a *second language* taught to foreigners in Italy: these studies can be searched in the database by asking *L2* or *seconda*. Students of Italian L2

(mostly migrants and Erasmus students or the like) have a daily exposure to ungraded Italian and to Italian culture: it is the field of study where research is most widespread today in Italy, given that there are over 5,000,000 regular immigrants and about 10% of students in schools are foreigners; in Moldova and Romania the number of immigrants is much lower so the problem is probably less felt;

- c. *Italian FL*, that is, as a *foreign language*, in the world: this area of research can be searched in the database with *straniera*, *stranieri* or *world*. Unlike the second language, the foreign language has little input, only a few hours a week, but this is graded. In reality, this item should be broken into two:
 - *foreign language*, FL, for students who do not have an Italian family background: they study Italian out of cultural, professional, or study interest;
 - *ethnic language*, EL, which is studied by descendants of Italian emigrants: they are convinced that they already know Italian, yet they often know local varieties or dialects, their Italian derives from that of grandparents or parents and therefore is obsolete, as well as being reduced in quantity and quality. It is a large audience of students in the world and it is very difficult to deal with in a course. Italian emigration is of two types: on the one hand there are the children and grandchildren of people who migrated after the war, on the other hand there are the children of today's emigrants (some 120,000 per year), who are constantly in contact with Italy through whatsapp or other platforms: Romanian and Moldovan emigration is mainly of this second type;
- d. *foreign languages* taught in Italy to Italian students; much of this research concerns English as a lingua franca, so it is not useful for our purposes;
- a. *classical languages*, i.e. Latin and Greek. The Italian idea of Language Education includes all the languages taught in the school system.

What to look for

In which areas can scholars and teachers of Romanian as a foreign or second language find interesting contributions? The points that seem relevant to us are:

a. the definition of the syllabus

The *Common European Framework* and its *Companion Volume* provide the general scheme for language teaching and, above all, language certifications; all teaching materials and courses of Italian as a second and as a foreign language have been built to meet the requirements of the A1, A2, B1, B2 syllables of the Council of Europe.

In fact, in many cases there has been an uncritical acceptance of the syllabi, with two consequences:

- for thirty years we have given up discussing a theoretical model of “Communicative Competence in Italian”, without which we end up forgetting,

for example, the problem of nonlinguistic communicative codes, such as gestures, interpersonal distance, the communicative use of objects (clothing, gifts, food and drink, status symbols, etc.), all necessary to communicate; as well as reflections on pragmatic, social, intercultural grammars, all things that are mentioned in the *Framework* but which do not appear in the course programs and teaching materials;

- students who enroll in Italian courses simply want a certification, believing that only what is going to be certified is useful to learn. Without a reflection shared with students on the nature of communicative competence (which for students becomes: "what does it mean to know a language?"), students consider useless not only non-linguistic codes but also the whole dimension both of daily *culture* and of Italian *civilization*, that is, the values that create the Italian identity, in our case, the Romanian identity, in yours;

b. the evolution of L1 Romanian teachers as L2 or LS Romanian teachers

There are many problems to overcome in the process from L1 to L2/FL teaching:

- the L1 teacher *enhances* the students' competence, while the L2 and LS teacher helps *creating* competence, guides the acquisition of communicative competence in Romanian;
- the L1 teacher does not use a graded language, that is, A1, A2, Romanian etc.; L1 teachers have no idea (and do not need to) about acquisition sequences, which on the contrary are fundamental in non native language acquisition: language in fact is not acquired on the basis of what the teacher and the teaching materials present, but rather based on a natural order of acquisition that is specific to each language: if a different sequence from that implied in a language is followed, the mind does not acquire permanently but only temporarily: useless work. The acquisition sequences of Italian are quite studied, although there is still much work to be done: I do not know if there exists a research corpus on Romanian acquisitional linguistics, but what is known should be shared with the authors of teaching materials and with L1 Romanian teachers who become LS or L2 Romanian teachers;
- there is also a different cognitive perspective: the L1 teacher works at the analysis and reflection on something known, L1 Romanian, and the goal of his/her work is *correctness*; the foreign language teacher works on an unknown language, which therefore cannot be analysed, and the aim of his/her work is *pragmatic effectiveness*, at least up to B1, and only at that point does the issue of *correctness* become central;
- we need a different paragraph to point out a subtle but fundamental difference: for the L1 teacher, correctness is formal, i.e., orthographic, morphological, syntactic, while for the L2 and LS teacher, the most important fields where

correctness is necessary are both social, pragmatic, cultural correctness and non-linguistic correctness, that is the correct use of kinesics, proxemic and objectemics.

c. *the nature of teaching materials*

In L1, the main type of teaching material is the paper book, with other supports such as input from essays, literature, newspapers. Essentially it is written language to reason about, or to summarize, paraphrase, etc.

LS materials also have a book, which serves as a guide, but they have videos, audio files, online sites linked to the manual, exercises with computer automatic correction, blogs, chats, etc. Moreover, the impact of artificial intelligence is changing the nature and role of translation, both as a skill to be developed from B2 onwards and as a teaching technique to enhance the quality of vocabulary and to work on the intercultural dimension.

d. *the role of culture and civilization*

Traditionally, we talk about civilisation and culture in language teaching, uniting *culture* and *civilization* as synonyms, even though they are two different things, with enormous consequences in the teaching of non-native languages:

- *culture* is a general word, which in anthropology as well as in everyday language includes everything that is not "nature"; in language teaching, however, *culture* indicates everyday culture, the way of life of a people: if one does not master it, effective communication is impossible; culture is not an accessory element in a manual or a course or a lesson, yet students, who are mostly interested in certification, seem not to realize that culture is as important as language, and in some situations even more than the language they are learning because cultural mistakes are more dangerous than language mistakes and can lead to abort communication without any possibility to resume it;
- *civilization*, which comes from the Latin word that indicated the culture of cities, that is "high" culture, indicates those cultural models that constitute the identity of a people, its way of thinking, its way of being.

Students start a language course willing to learn to communicate and therefore it is possible to convince them to include the necessary elements of everyday culture in order to be able communicate effectively, but once the B1 survival level is reached, most students stop attending foreign language course, whatever the language taught; only those students who come into contact with *civilization*, with what Stendhal called *le génie d'un peuple*, do not settle for a threshold level B1 but want to continue, to deepen their knowledge of the language.

In the teaching of Italian to foreigners, civilization, understood as the founding values of "Italianity", has often been confused and replaced by the great cultural history of Italy, from Dante to Michelangelo to Verdi and Fellini: *civilization* is more complex,

it concerns the values, the way of being “Italians” centuries before Italy was united in 1861.

In Europe, as far as I can see, everyday Romanian/Moldovan *culture* is unknown, and Romanian/Moldovan *civilization* is reduced to a few stereotypes, often mixed up with Balkan or Hungarian elements: there is a great deal of work to be conceived and designed, even before being implemented as audios and videos to be used in manuals of Romanian for foreigners.

I was asked to share my 50 year long experience in the teaching of Italian to non native students, and I hope the points – which in my opinion are key points that cannot be eluded – can help scholars, teachers, authors and publishers working for a more effective teaching of Romanian as a second and a foreign language.

MĂiestRIA ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

MASTERFULNESS IN TEACHING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

CZU: 37.091.3:811.135.1`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.02>

Ana, VRĂJITORU,

Universitatea „Al. I. Cuza”, Iași, România

Abstract

If we regard language from a systemic perspective, we note that it belongs, as a subsystem, within the system of human personality, entering inter-systemic relationships and being thus influenced by the other subsystems (thinking, behavior, culture, social relationships, etc). This is why we can state that language is the result of all these relationships, intra- and inter-systemic, every language expressing the culture, history, civilization, temperament and character of the people speaking it.

The different methods of teaching a foreign language take these aspects into account. Over time, they alternated mainly between two principles: the rational principle, based on which explicit methods were established (using grammar explanations), and the intuitive principle, which generated implicit methods. First relying on the classical method (grammar/translation) and then experimenting with various intuitive methods, we have arrived at our own method, which combines intuition with rationality. We employed both teacher-led dialogue and spontaneous dialogue, meaning, repetition based on a model but also free expression, observing the variations of words based on grammatical meanings, but also offering contrasting tables with grammatical elements from Romanian language side by side with the corresponding words in the learners' native languages. Although we heavily encouraged spontaneous, free conversation with every opportunity, we did not neglect reading, somethings avoided by intuitive methods, also dictation – absolutely necessary in the case of student learners, who have to take notes based on professors' lectures in Romanian all through their college years – as well as essay writing based on assigned topics, which is a skill that they also use through their college years. Taking into account all the factors that contribute to forming the new system of linguistic resonators in the minds of learners, we reached the conclusion that the teacher is the main factor, the one making possible the formation of new linguistic habits, of a new system of linguistic resonators alongside the old ones. Metaphorically speaking, the teacher is the conductor who brings the concert to life.

Key words: *language, system of linguistic resonators, rational methods, intuitive methods*

Rezumat

Privind limba din perspectivă sistemică, constatăm că se încadrează, ca subsistem, în sistemul personalității umane, intrând în relații intersistemice și fiind, deci, influențată, de celelalte

subsisteme (gândire, comportament, cultură, relații sociale etc.). De aceea, se poate spune că limba principii: este un rezultat al tuturor acestor relații intra și extrasistemice, orice limbă exprimând cultura, istoria, civilizația, temperamentul și caracterul poporului care o vorbește.

Metodele de predare a unei limbi străine iau în considerare aceste aspecte. De-a lungul timpului, ele au oscilat în funcție de două principii: principiul rațional, pe baza căruia s-au format metode explicite, bazate pe explicații gramaticale și principiul intuitiv, care a generat metode implicite. Bazându-ne la început pe metoda clasică (gramatică – traducere) și experimentând apoi diverse metode intuitive, am ajuns la o metodă proprie, care îmbină intuiția cu rațiunea. Am utilizat atât dialogul dirijat cât și pe cel spontan, deci repetarea după model dar și exprimarea liberă, observarea variațiilor cuvintelor în funcție de sensul gramatical dar oferind și tabele contrastive în limba maternă și în limba română, fără a neglija lectura, dictarea dar și compunerile pe teme date. Luând în considerare toți factorii care contribuie la formarea noului sistem de rezonatori lingvistici în mintea cursanților, ajungem la concluzia că profesorul este factorul principal, cel care face posibilă formarea unor noi automatisme lingvistice alături de cele vechi. Metaforic vorbind, profesorul este dirijorul care dă viață concertului.

Cuvinte cheie: limba - sistem de rezonatori lingvistici, metode raționale, metode intuitive.

Limba, sistem complex al personalității umane, apărută din nevoia de comunicare, este un produs în bună parte al gândirii și în relații multiple intersistemice cu aceasta. A vorbi o limbă, fie ea maternă sau străină, înseamnă a poseda diverse capacități, care nu aparțin doar domeniului lingvistic. Limba este deprinsă de om de la o vârstă mică și dezvoltată rapid, ceea ce a dus la celebra dispută dintre Chomsky și Piaget în jurul teoriei ineismului. Dacă deprinderea limbii materne e un proces spontan și natural, învățarea unei alte limbi, mai ales la maturitate, când sistemul limbii materne e bine consolidat, este un proces dirijat de profesor. Prin măiestria sa, profesorul trebuie să formeze și să dezvolte în mintea învățăcelului un al doilea sistem de rezonatori lingvistici, un al doilea sistem de comunicare. Din această strădanie, au apărut, de-a lungul timpului, o multitudine de metode, având la bază diverse criterii.

1. DIN METODOLOGIA ÎNVĂȚĂRII UNEI LIMBI STRĂINE

Oricare metodă s-ar folosi, obiectivul este învățarea celor două mari subsisteme ale unei limbi, sistemul gramatical și lexicul. Principala diferență dintre metode rezultă din căile diferite în explicarea sistemului gramatical: pornind de la regulă la exemplu – metoda **deductivă** și extrăgând regula din mai multe exemple în metoda **inductivă**.

a. Poate cea mai răspândită **metodă deductivă** ca spațiu și cea mai rezistentă în timp este **metoda gramatică – traducere**, apărută în epoca Renașterii, din interesul pentru culturile greacă și latină. (Lima: p.1) Profesorul explică structurile gramaticale noi, care se fixează prin exerciții, se dau cuvintele noi, traduse, care se învață pe dinafară, se citește și se traduce textul nou. Întreaga lecție se desfășoară în limba maternă a

cursanților. În felul acesta, nu se acordă atenție funcției primordiale a limbii, aceea de a comunica, exprimării orale. Astfel se explică faptul că, după mai mulți ani de studiere a unei limbi străine în școală, elevii nu sunt capabili să susțină o conversație simplă în limba respectivă. Am folosit această metodă în primul an al intrării în domeniu. Studenții, chiar și cei care înțelegeau foarte bine teoria gramaticală, întâmpinau dificultăți într-o conversație liberă.

b. Ca o reacție la această metodă, au apărut alte metode, dintre care amintim **metoda directă**, fiind folosită, se zice, de pe la începutul secolului XVI. Considerând ineficientă metoda gramaticătraducere, susținătorii metodei directe au trecut de la o extremă (folosirea limbii materne pe tot parcursul lecției) la cealaltă extremă, evitând cu totul limba maternă sau vreo altă limbă intermediară în timpul lecției. Ca principiu general, era folosită în exclusivitate limba țintă. Cuvintele noi se explicau prin gesturi, desene, mimică, fără a se recurge la limba maternă. În felul acesta, se urmărea deprinderea cursantului de a gândi numai în limba țintă, accentuându-se limbajul oral. Se foloseau dialoguri situaționale și texte ca punct de plecare pentru exerciții orale și scrise. Fiecare lecție începea cu astfel de dialoguri. Un aspect meritoriu este integrarea în studiul unei limbi străine a celor patru abilități: a asculta, a vorbi, a citi, a scrie. După cum se observă, exercițiul oral îl precede pe cel scris, ceea ce se aseamănă cu deprinderea limbii materne: copilul mai întâi vorbește și doar după 6 sau 7 ani învață să scrie. Tehnica repetării e folosită pentru deprinderea automată a limbii. Folosirea de dialoguri obișnuite din viața de zi cu zi are ca obiectiv aducerea vorbirii din sala de curs cât mai aproape de limba vorbită în situații reale, acordându-i astfel autenticitate. Dictarea nu e considerată un exercițiu util. La fel, traducerea în limba maternă a unui text. Gramatica e predată în mod inductiv iar regulile gramaticale generale rezultă din context, din repetarea structurilor în diverse texte. Nu se practică analize gramaticale pe text.

Anumite aspecte ale acestei metode sunt utile în studiul limbii române de către studenți alofoni: familiarizarea cu aspectul oral al limbii prin conversația liberă, predarea gramaticii în mod inductiv, faptul că nu se fac analize gramaticale pe text, care ar fi utile doar cursanților care ar urma facultatea de litere, ceea ce se întâlnește foarte rar. Am folosit, la un moment dat, elemente utile din această metodă, de exemplu predarea vocabularului și chiar a elementelor gramaticale fără a folosi limba lor maternă. Le explicam sensurile folosind tot felul de desene, imagini, mimica etc. Și după ce li se lumina fața a înțelegere, scriau repede în caietele lor sensul nou învățat, dar în limba lor maternă, ceea ce făcea inutilătoată strădania mea de a explica fără a folosi limba lor maternă sau alta intermediară. O altă scădere a acestei metode este și desconsiderarea rolului dictării, aspectul scris al limbii neputând fi neglijat, studenții noștri urmând cursurile unei facultăți, situație în care capacitatea de a scrie după auz le este necesară.

b. O altă metodă care acordă prioritate vorbirii este **metoda audiolinguală**, cu variante ca: **structurală-globală-audiovizuală** și care se bazează pe următoarele

premize: a) limba e vorbire, nu scriere; b) limba e un conjunct de obișnuințe; c) învață limba și nu despre limbă; d) limba e ceea ce spun vorbitorii nativi și nu ceea ce altcineva crede că ar trebui să spună; e) limbile sunt diferite. Se permite utilizarea limbii materne, dar cu moderație, ceea ce am considerat util, dacă ținem seama de specificarea “cu moderație”.

Ordinea celor patru abilități în predare este aceea firească: a asculta, a vorbi (repetând după profesor), a citi și a scrie (copiind după tablă). Există ideea în această metodă ca scrisul în limba română să se introducă târziu, după ce structurile respective au fost bine învățate. Da, scrisul e bine să urmeze vorbirii, dar nu mult după ci chiar imediat ce un cuvânt sau o structură au fost pronunțate iar profesorul le-a scris pe tablă. Fiind necesară o metodă rapidă și mai ales stimulându-se memoria auditivă, dar foarte repede și cea vizuală, sunt mai multe șanse ca structura sau cuvântul să fie reținute mai ușor. Se aduce și argumentul că studentul poate greși iar “cel care greșește își poate învăța greșeala”. Dar, având modelul corect pe tablă, sunt mai multe șanse ca el să învețe corect. Pe de altă parte, studiul erorilor comise de un grup de studenți este foarte util pentru crearea lecțiilor următoare. Pe baza erorilor comise se pot face tabele contrastive deosebit de utile pentru studenți în înțelegerea erorilor proprii și în corectarea lor. Am cunoscut un profesor de engleză ce predă româna unui grup de greci și care a exagerat această metodă, prelungind etapa fonetică nesemantizată prea mult. După o lună, studenții lui încă nu cunoșteau semnificația niciunui cuvânt românesc, în schimb, puteau recita Luceafărul pe de rost. Studenții erau neliniștiți, neînțelegând ce se întâmplă, mai ales dacă ne gândim la faptul că în câteva luni de la începutul anului universitar, se dă primul examen la limba română.

Faptul că în această metodă se evită, din principiu, explicațiile gramaticale nu este o calitate. Este vorba de studenți, deci care cunosc gramatica limbii lor materne, oricum, sunt persoane mature, la care limba lor este bine fixată, având deja automatisme în acest sens. Dimpotrivă, evidențierea structurii echivalente, fie că este asemănătoare fie că nu, clarifică sensul gramatical al unei structuri. A ne lipsi de aceste automatisme sau de cunoștințele gramaticale din limba cursanților este o eroare, deoarece ne lipsim de un adjuvant esențial în formarea rapidă de noi automatisme, în deprinderea rapidă a noii limbi.

Materialul nou e prezentat sub formă de dialoguri, ceea ce am constatat a fi un procedeu util, dialogul fiind calea naturală de a aborda o limbă. Afirmatia că limba se învață prin practică și nu prin explicații este foarte superficială. Doar cunoștințele primite deja de la profesor se pot consolida prin practică, dar numai după ce sunt clarificate de profesor. Practica nu înlocuiește profesorul ci doar confirmă și consolidează materialul predat. Pe de altă parte, chiar unul dintre principiile enunțate ale metodei este acela că predarea gramaticii se bazează pe analiza contrastivă între limba maternă și limba țintă.

Se consideră că limba e un grup de obișnuințe de tipul stimul – răspuns. De aceea, metoda e bazată pe dialog, procesul mecanic de stimul – răspuns, ceea ce e mai aproape

de spiritul natural al limbii, precum și pe exerciții structurale. “Achiziția unei limbi ar putea fi considerată ca un proces mecanic de formare a unor obiceiuri, rutine și automatisme.” (Cestaro: 5). Se folosea prea mult repetarea după profesor, ceea ce îi plictisea pe studenți, care nu puteau folosi în mod spontan structurile deprinse deoarece nu proveneau din realitate ci erau făcute de profesor. La a treia generație, metoda integra pragmatica (a-și exprima o dorință, a-și cere scuze, a-și cere voie etc) și mai puțin imagini.

Deși criticată de unii (Besse și Porquier – 1984, apud Cestaro: 6), totuși metoda a fost recunoscută ca superioară metodelor anterioare și mai aproape de metoda achiziției.

c. Au urmat noi metode, cu **accentul pe comunicare**, sub influența noilor teorii din aria lingvistică, a psihopedagogiei, teorii cognitive (Piaget, Vygotsky). Acum, cursantul învață îndeplinind sarcini sau activități conduse de profesor. Atenția se îndreaptă mai mult către achiziție, fiind vorba despre “dialoguri colaborative”. Urmează momentul Noam Chomsky, care a revoluționat lingvistica din anii '60, afirmând că limba “este o abilitate creativă și nu memorizată.” Chomsky a accentuat importanța achiziției în special în învățarea unei limbi străine, idei ce au generat noi metode. De exemplu, Krashen a adus teoriile lui Chomsky, Piaget și Vygotsky în învățarea limbilor, stabilind o distincție clară între studiul formal și asimilarea naturală a idiomurilor. Krashen a semnalat existența dihotomiei **achiziție - învățare**, considerând că adulții posedă ambele sisteme independente pentru a-și dezvolta abilități în a doua limbă: achiziția subconștientă și învățarea conștientă a limbii. Krashen consideră foarte important rolul social al limbii și rolul comunicării pentru a ajunge cineva să vorbească o limbă străină. De ex. imigranții care lucrează într-o țară străină ajung să vorbească limba într-un mod natural, fără a urma cursuri. Studenții noștri se află și ei într-o situație privilegiată în acest sens, fiind în mediul lingvistic natural al limbii române și găsind numeroase oportunități de practicare și chiar de achiziție a limbii. Existând dorința și posibilitatea de a comunica mai mult în limba română, fixarea noului sistem lingvistic în creier e mai puternică și mai îndelungată.

Dar, în cursul achiziției, apare problema **erorilor**, care sunt corectate doar când se învață cu profesor, care le analizează căutând cauzele și folosindu-le în crearea de exerciții care să ducă la evitarea lor pe viitor. Există multe studii pe această temă, etapa erorilor fiind considerată una inevitabilă (Robert Lado), opinie pe care ne-am însușit-o, analizând erorile comise de grupuri de arabi, portughezi, japonezi. Achiziția are caracter empiric iar limba achiziționată nu are totdeauna cea mai bună formă, nici nu se folosesc structuri complicate. Pe de altă parte, învățarea are un caracter artificial, mai mult teoretic, ușor de uitat și dificil de utilizat. De aceea. Krashen susține utilizarea ambelor procese la cursul de limbă străină, cele două procese fiind complementare și fără să se excludă reciproc (opinie la care am ajuns și noi prin practică). Am putut observa faptul că cei mai buni studenți erau cei mai studioși dar care aveau sau căutau și oportunități

de a conversa cu nativi în afara cursurilor. În consecință, în predarea limbilor, s-a adoptat o abordare care să pună pe primul plan comunicarea și s-au experimentat diverse metode, ca: învățarea prin cooperare, sugestopedia, metoda tăcerii.

d. Dintre acestea, cea mai importantă metodă a fost **abordarea comunicativă sau abordarea funcțională**, care a apărut prin anii '70 și a câpătat forță prin anii '80, deosebindu-se de celelalte metode prin accentul pus pe uzul limbii.” (Souza 1965: p. 13). Obiectivul metodei este *competența comunicativă* și nu acumularea de cunoștințe de g. ramatică sau de lexic. Pentru a învăța o limbă, e necesar a o practica în mod constant, procesele comunicative fiind la fel de importante ca și formele lingvistice. (Souza 1965: p.13) E o metodă bazată mai mult pe achiziție decât pe învățare și centrată pe interesele celui care învață, acesta fiind pregătit pentru situații reale de comunicare. Se folosesc materiale autentice și se caută situații reale de comunicare. Este încurajat lucrul în grup, fără participarea directă a profesorului.(Almeida: p. 1). Conform afirmațiilor lui Nunan, se combină procese de achiziție cu cele de învățare, idealul pentru o metodă complexă. Caracteristica metodei abordare comunicativă este accentul pus pe deprinderea de a comunica în limba țintă, introducerea de texte autentice la lecții, experiențele personale folosite la lecții (Almeida: p.2). Este o tentativă de a lega învățarea din clasă cu activarea limbajului în afara lecției, în situații reale de comunicare, prin interacțiunea umană, în ambiente multiculturale (Schütz 2007: p.2).

e. Printre metodele intuitive, a apărut în Franța acum vreo 20 de ani **metoda “Eurom’4”** pentru vorbitori de limbi aparținând aceleiași familii lingvistice, bazându-se pe vocabularul comun al acelor limbi. A fost numită și “metodă de învățare simultană a limbilor romanice” (*EuRom 4* 1997) deoarece primul experiment s-a făcut cu limbi neolatine, mai târziu fiind aplicată cu succes și la vorbitori de limbi germanice. Obiectivul metodei era “a înțelege aceste limbi la modul general, fără a avea noțiuni de gramatică, dar nu și a se exprima în ele” (*EuRom 4* 1997: p.5). Textele erau alese cu conținut accesibil. Conform experimentatorilor, cursanții au reușit să citească un ziar în una dintre cele 4 limbi incluse în experiment după 24 de lecții. (*EuRom 4* 1997: p.6). “Eurom’4” este mai mult achiziție decât învățare, deoarece favorizează înțelegerea intuitivă a unei limbi străine.

2. DE LA TEORIE LA PRACTICĂ

a. Teoria

Învățarea unei limbi străine, indiferent de nivelul de performanță vizat, este un proces care se produce prin interferarea permanentă a deprinderilor și cunoștințelor din limba maternă cu noile achiziții, pe de o parte, precum și a compartimentelor din noua limbă, pe de alta. Metodologia folosită de diverșii specialiști ține seama de aceste aspecte, axându-se în general pe două principii, în mod selectiv sau alternativ.

Primul principiu pornește de la ideea că învățarea unei noi limbi este un proces *intuitiv* asemănător celui de achiziționare a limbii materne. Ca urmare, stă la baza unei învățări/predări *implicite*, generând metode ca acestea: intuiționistă, transformațională, audio-vizuală, structurală, fonetică, dinamică, activă etc. Al doilea principiu se bazează pe caracterul *rațional*, conștient al învățării unei limbi străine mai ales la subiecți care au terminat liceul, dat fiind faptul că în mintea subiecților există deja un sistem cristalizat de *rezonatori lingvistici*, corespondenții lingvistici ai rezonatorilor mentali (corespondenți ai elementelor din realitate) și care apar în intenția de comunicare a vorbitorului a cărui structurare și funcționare este automatizată și, într-o măsură, conștientizată. Metodologia care ține seama de aceste aspecte se bazează pe studierea gramaticii noii limbi, a structurilor și a regulilor ei; este vorba de o învățare *explicită*, folosită mai cu seamă de metodele tradiționale (Colibaba 2008: p. 65).

Dihotomia lui Descartes funcționează și în privința obiectivelor învățării unei limbi străine:

- a) a vorbi pentru a comunica ceva realmente, concentrarea asupra conținutului comunicării și corespunde primului principiu;
- b) a vorbi pentru a practica sistemul, concentrându-se asupra alcătuirii lui, asupra formei și corespunde celui de-al doilea principiu.

La fel sunt și teoriile de lingvistică aplicată: centrate pe vorbire vs. centrate pe sistem, fiecare accentuând unul dintre cele două aspecte ale procesului de cunoaștere și care ne permite și vorbirea, la care ajungem pe ambele căi: achiziția și învățarea. Ele par opuse: achiziția e o receptare spontană în timp ce învățarea e sistematică, organizată; achiziția se petrece în subconștient iar învățarea în conștient, cu efort intelectual: achiziția se produce involuntar dar învățarea voluntar; în achiziție acționează mai mult memoria involuntară pe când învățarea folosește memoria voluntară. Și totuși, cele două procese sunt complementare, pentru că numai cu ambele se poate ajunge la o cunoaștere mai bună a domeniului, în special al unei limbi. Uneori, cunoștințe și deprinderi dobândite prin achiziție sunt conștientizate prin învățate și fixate în sistemul mental. Și invers, cunoștințe ce rezultă din învățare sunt aplicate vorbind și devin deprinderi, fixate de asemenea în sistemul mental. *Achiziția* este asemănată cu procesul de asimilare a limbii materne de către copii, producând abilitate practicofuncțională și nu cunoștințe teoretice, dar dezvoltă capacitatea de comunicare creativă. În schimb, *învățarea* este *studiu formal*: se învață teoria fără practică. Se dă valoare la ce e corect și se combate ce e incorect. Nu prea e loc pentru spontaneitate. „Profesorul își asumă rolul de autoritate în domeniu iar participarea elevului e predominant pasivă.” (Braidă 1999)

Aceste două principia, obiective, concepte au generat două tipuri de metode, fiecare având anumite avantaje și dezavantaje. Metodele clasice își bazează lecțiile pe explicațiile gramaticale, fiecare structură, fiecare element gramatical constituind centrul unei lecții. Metodele intuiționiste, în schimb, dezvoltă mai mult capacitățile locutorii ale

cursanților, dar nu le creează libertatea de exprimare în afara modelelor oferite, modele care vor fi deprinse prin imitare, structurile gramaticale nefiind explicitate.

Eficiența folosirii uneia sau alteia dintre metode este determinată de factori multipli, dintre care cursanții constituie factorul determinant. Vârsta, nivelul lor lingvistic și cultural, motivația și mai ales raportul dintre limba maternă și limba țintă constituie factori de grup. La aceștia se adaugă factori ținând de individualitatea fiecăruia: talentul, memoria, ușurința în vorbire, trăsături temperamentale, tipul de reacție, inteligența și alte aspecte psihosociale.

b. Practica

Ținând seama de toți factorii amintiți și de experiența personală acumulată, am urmărit realizarea performanței în achiziția limbii române de către cursanții străini și am ajuns prin practică, să iau în considerare ambele principii. A rezultat o metodă complexă, în care sunt dinamizate și folosite în predare atât intuiția subiecților cât și rațiunea și cunoștințele lor de gramatică. Spre exemplu, o structură gramaticală nouă se introduce prin dialoguri scurte care s-o includă și se traduce. Se exersează apoi, se scrie pe tablă și pe caiete, după care se explică, evidențiind-o într-un tabel. Deci, s-a folosit intuiția, apoi rațiunea, pentru a o explica și, la sfârșit, evidențierea ei pentru a o fixa. În acest moment, au fost foarte utile tabelele contrastive, adăugându-se în tabel și echivalentul din limba maternă a studenților.

Aceasta deoarece, neputându-se evita interferența dintre limba maternă și limba țintă, am considerat util să reliefăm asemănările și deosebirile prin *tabele contrastive*. Tabelele pot activa rezonatorii lingvistici ai sistemului limbii materne din mintea studentului, pentru a intermedia construirea fiecărui element nou ce aparține sistemului în formare cu rezonatori ai limbii române. În felul acesta, noul sistem nu se formează izolat de vechiul sistem, deci debil, ci legat de acesta, ca o derivare a lui. Dacă relațiile dintre cele două sisteme nu sunt controlate și dirijate, va avea loc un transfer involuntar, ce poate produce erori.

Rolul specific pe care îl poate avea gramatica contrastivă și, în legătură cu aceasta, analiza erorilor „în organizarea și pregătirea materialelor de predare a unei limbi” au fost semnalate de J.B.Caroll, care consideră drept falsă opoziția dintre compartimentul condus de reguli și cel condus de „deprinderi”, cele două metode fiind mai eficiente folosite împreună, alternative Carroll: 1971). Se recunoaște, de altfel, faptul că nu e posibil ca, în sala de curs, un singur manual sau o metodă unică să răspundă tuturor cerințelor învățării unei limbi străine, idee pe care am regăsit-o și la lingvistul brazilian Almeida Filho (1993).

Procedee folosite în metoda la care am ajuns:

- 1, lecțiile sunt centrate pe teme gramaticale;
2. predarea oricărui subiect gramatical se face prin dialog în care profesorul folosește structura nouă;

3. dialogul trece pe la fiecare student, schimbând exemplul;
4. fiecare dialog (întrebare – răspuns) este scris pe tablă imediat ce a fost înșușit și rostit și de student/studenti;
5. dialogul se continuă până când fiecare student a avut de răspuns la o întrebare;
6. dialogul se continuă între studenți până când fiecare student a întrebat o dată și a răspuns o dată;
7. fiecare student scrie pe tablă ce a vorbit și întreaga grupă scrie pe caiete totul;
8. după ce subiectul nou de gramatică a fost înșușit, se trece la un text aplicativ, cuvintele noi făcând parte din dialogurile folosite în predarea lecției respective.
9. se folosesc termeni gramaticali, dar unii simplificați, de exemplu am evitat termenul “desinență”, cuvântul “terminație” fiind accesibil și general.

Dacă este un subiect gramatical mai complex, cum ar fi prezentul indicativ, la care studenții încurcă frecvent terminațiile, am folosit gruparea verbelor în predare pe persoane și nu pe conjugări. Ordinea perechilor folosite în predare prin dialog este: eu – tu, *noi* – *voi* (la care se accentuează litera finală, aceeași la orice conjugare, marcă a persoanei), *el, ea*, cu gruparea pe conjugări în funcție de cele două terminații (*ă/ e*) și la sfârșit cu subiectele *ei, ele*, conjugările grupate în două, după identitatea formei (cu *eu* sau cu *el/ea*). Subiectul se rostește totdeauna, pentru a se automatiza asocierea *subiect – terminație*, utilă în trecerea în automatism a terminațiilor verbale de indicativ prezent.

10. E util și principiul “de la cunoscut la necunoscut”, adică folosirea unei forme deja cunoscute pentru a înțelege o formă nouă. De exemplu, pronumele posesive se predau din primele lecții. De aceea, ele pot fi folosite mai târziu, în predarea genitivului, formând dialoguri ce includ adjectiv posesiv, înlocuit apoi cu substantiv în genitiv. Genitivul feminin singular, care pune probleme, existând mai multe reguli, se poate simplifica în predare, asociind singularul cu forma de plural, la care se adaugă marca de genitiv feminin singular *i*: *carte - cărți* – G.sg. *cărții*; *fată - fete* - G. sg. *fetei*; *stea - stele* - G.sg. *stelei*. Excepțiile se predau după ce a fost deprinsă bine regula. Se acordă atenție specială substantivelor terminate la singular în *-ie* și celor două grupe ale lor: terminate la plural în *-i* și care se supun regulii: plural plus *-i* (*cheie - chei*, G. sg: *cheii*) și cele terminate la plural în *-ii*, care formează genitivul din nominativul singular plus *-i* (*o farfurie - două farfurii*, G.sg: *farfuriei*). Un exemplu de predare prin asociere cu ceva deja cunoscut este și predarea prezentului conjunctiv pe baza cunoștințelor de prezent indicativ, insistând pe persoana a treia, singura diferită, dar tot prin asociere cu indicativul, față de care se inversează desinențele (*ă* devine *e* și *e* devine *ă*).

- 11, Având ocazia să iau cunoștință de metoda « *Eurom'4* », am experimentat-o cu limba română ca limbă străină în anul universitar 2007-2008 la Universitatea din Lisabona. Studenții erau vorbitori de limbă portugheză și unii cunoșteau și alte limbi romanice. Dar obiectivul cursului meu era cunoașterea largă și detaliată a

limbii române, inclusiv a gramaticii (majoritatea studenților proveneau de la Litere), urmărind și capacitatea lor de a se exprima în limba română. De aceea, am introdus această metodă nouă ca parte introductivă la fiecare oră de curs. Am ales 20 de articole din ziare românești, ținând seama de criteriile metodei «Eurom'4». Ca ordine a textelor, am respectat criteriul ierarhiei ca dimensiuni, dificultăți fonetice, complexitatea structurilor sintactice. Această parte introductivă era precedată de exerciții fonetice, obișnuite, fără traducere, pentru a se concentra doar asupra pronunției iar dificultățile practicate se regăseau în ziarul din ziua respectivă. După acestea, urma lectura, cu voce tare, a textelor (reale) din ziare, după ce sensul general fusese înțeles de fiecare student. Metoda «Eurom'4» s-a dovedit mult mai eficientă decât metoda fonetică, unde studenții pronunță o lungă perioadă de timp texte din care nu înțeleg nimic. Cu «Euro'4» ca supliment la metoda folosită de mine, studenții se obișnuiesc mai repede cu noua limbă și capătă încredere în sine.

Fără a ne propune un grup-martor, am avut ocazia să verific efectele pozitive ale metodei astfel: n-am mai utilizat metoda cu studenți care au început cursul de română în urma celorlalți; un student a lipsit un timp de la cursuri; într-o zi, n-am folosit textul. În aceste cazuri, am constatat un regres în privința pronunției, pierdere a fluentei, a capacității de asociere și deducție și încetinirea întregului proces de învățare. Un alt exemplu este al unui student care, din cauza programului său (el lucra), a învățat izolat de grupă iar cu el n-am folosit «Eurom'4». Am lucrat cu el un număr dublu de ore iar motivația lui de a învăța era puternică: urma să lucreze în România. Totuși, a avut dificultăți și a trebuit să facă eforturi mai mari pentru rezultate satisfăcătoare. Partea a doua a fiecărei lecții o constituia cursul meu obișnuit, în care respectam ierarhia dificultăților gramaticale, alternarea structurilor dificile cu unele mai simple, focusul pe sferile semantice în dialoguri.

Din punct de vedere semantic, folosirea metodei «Eurom'4» ca introducere la cursul obișnuit de română pentru străini are multe avantaje, chiar și din punct de vedere lexical, dezvoltându-se un vocabular pasiv, studenții descoperind singuri unele sensuri, prin deducție, asociere, context, pe acestea reținându-le mai ușor și mai temeinic.

În urma folosirii acestei metode în felul descris, rezultă două concluzii: 1.- în metoda «Euro'4» se poate introduce și limba română pe lângă cele patru limbi neolatine din experiment: italiană, franceză, spaniolă, portugheză; 2 - «Eurom'4» poate fi utilă și ca introducere la un curs de limbă din grupul neolatin, ce combină metode implicite și explicite.

În concluzie, indiferent de metoda și de manualul folosit, profesorul este maestrul care dă viață concertului, transmițând și dincolo de cuvinte, comunicând și cu spiritul său, prezent și activ în demersul pe care îl întreprinde. El nu vorbește unui grup de cursanți ci fiecăruia în parte, pătrunde pe rând în labirintul mental al fiecărui student,

deschizând drumul spre cunoașterea unei noi limbi, a unei noi civilizații, a unei noi culturi.

Bibliografie

Almeida, P, Keyla Christina, *Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira*,– Assis Chateaubriand – Pr. keylaportela@bol.com.br

Braid, Susan M. (1999) *The Acquisition of Second Language Syntax*, Ed. Arnold, London

Bull's, William E. (1965, 1999) *Spanish for Teachers: Applied Linguistics*, All Rights Reserved

Caroll, J.B (1971) *Current issues in psycholinguistics and second-language teaching*, TESOL

Cestaro. Selma Alas Martins,, *O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*, Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP

Colibaba, Anca (2008), *Implicit-explicit în strategiile de învățare-predare a limbilor străine*

Krashen, Stephen D, (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, University of Southern California, Pergamon Press Inc.

* (1997) *EuRom 4, metodo do ensino simultaneo das linguas romanicas*”, Editura „La nuova Italia, Florenta

Lima, Jilvania, *As metodologias do ensino de língua estrangeira*, ¹

Sanches Ferreira, Manuela e dos Santos Ribeiro, M. (1994, ed.4: 2007), *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*, .Ed. Afrontamento, Porto

Saviani, G. (1996). *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática.Natural or Communicative Approaches (o construtivismo no ensino de línguas)

Schütz, R. (2007), *Communicative Approach - Abordagem Comunicativa, English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>>. Online. 2 July 2007

da Silva, Richard (2006) *Segunda língua: processo de aquisição*, Congresso Internacional de Educação do Unibave: “Formação Docente na Sociedade da Informação”, Orleans richarddsi@hotmail.com

Souza Vilas Boas, C. H, Dark dos Santos Vieira e Ferreira Costa, Ivana Mara (1965), *Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira*, Escola de Administração do Exército, Salvador – BA – Brasil, dkvieira@yahoo.com.br, iv.mara@terra.com.br.

Vrăjitoru, Ana (1982), *Eroarea, o etapă inevitabilă în învățarea limbii române de către arabofoni*, SCL, XXXIII, nr. 4-5, p. 418-423

(2008) *EUROM'4 în predarea limbii române unor vorbitori de limbi romanice*, în vol.”Tradiție și modernitate în Iașul literaturii și lingvisticii românești”, Casa Editorială Demiurg, Iași, pp. 328-338.

TEACHER MOBILITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: IMPROVING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION

CZU: 378.147:811.135.1`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.03>

Elena, MUSEANU,

Romanian American University, Bucharest, Romania

Abstract

This study investigates the influence of teacher mobility and specialized training programs on pedagogical methods in teaching Romanian as a foreign language, focusing on the effects of international experiences and crosscultural exposure on educators' teaching strategies. We examined the role of collaborative networks and exchange programs in facilitating the adoption of new pedagogical practices. Research suggests that teacher mobility promotes the integration of varied and successful instructional methods. Training initiatives effectively connect traditional methodologies with contemporary educational trends, and our research underscores the significance of ongoing professional development for enduring teaching excellence, while providing insights into the challenges and advantages of executing mobility programs in foreign language instruction.

Keywords: *Teacher Mobility, Professional Training, Pedagogical Innovation, Cross-Cultural Education, Romanian as a Foreign Language*

INTRODUCTION

The field of foreign language education has increasingly emphasized *teacher mobility* and *ongoing professional development* as vital components in enhancing instructional quality. In an era of global interconnectedness, foreign language educators are expected not only to impart linguistic knowledge but also to cultivate intercultural competence and foster inclusive learning environments. This is particularly relevant for ***Romanian as a Foreign Language (RFL)*** instruction, which faces specific challenges, including varied learner backgrounds, limited resources, and evolving pedagogical demands (Smith 2018: 45). Learners of RFL often come from highly diverse linguistic and cultural contexts, requiring teachers to adopt flexible, learner-centered approaches that address different proficiency levels, motivations, and expectations.

This study explores how international mobility and specialized training influence teaching strategies in RFL programs. We argue that *teacher mobility* and *targeted*

professional development foster the integration of diverse, effective instructional methods. They bridge conventional approaches with contemporary trends, enhancing teaching excellence and adaptability. Mobility enables educators to engage with innovative practices, such as task-based learning, CLIL, and digital pedagogies, and to reflect critically on their own teaching philosophies.

Teacher mobility represents a response to *global educational trends* that advocate intercultural dialogue, inclusivity, and lifelong learning (Morley 2024: 15). Such mobility experiences contribute not only to individual teacher growth but also to the internationalization of curriculum and the strengthening of institutional partnerships. In Romania, mobility opportunities have grown through participation in European and international programs (e.g., Erasmus+, Fulbright), yet there remain *institutional and cultural factors* that affect their implementation. These include bureaucratic barriers, limited recognition of mobility-acquired competencies in career advancement, and the challenge of integrating new practices within rigid institutional structures.

Moreover, while mobility offers valuable exposure to alternative pedagogical models, the extent to which teachers can apply these innovations upon returning home is often shaped by contextual factors such as administrative support, resource availability, and openness to change within their departments. This study seeks to contribute to the understanding of these dynamics by examining the experiences of RFL teachers who have participated in mobility programs and identifying both the opportunities and constraints they encounter.

LITERATURE REVIEW

1. Teacher mobility in language education

Teacher mobility encompasses exchange programs, short-term training abroad, job shadowing, and participation in international conferences and workshops. Such experiences expose educators to alternative methodologies, new educational technologies, and diverse classroom management styles. Research shows that educators who engage in mobility programs demonstrate increased use of communicative and task-based teaching methods, along with greater confidence in experimenting with learner-centered approaches (Nguyen 2020: 113). Mobility also encourages reflection on one's own practices through comparison with other educational systems, contributing to professional growth and adaptability (Knight 2004: 8).

2. Professional development and training

Effective professional development models include workshops, mentoring, peer collaboration, and action research initiatives. These forms of structured support are linked to higher teacher self-efficacy and innovation in classroom practices (Johnson 2017: 90). Furthermore, continuous professional development that builds on mobility

experiences can strengthen the long-term impact of international exposure, as it provides teachers with opportunities to consolidate new knowledge and adapt it to their specific contexts (Fullan 2007: 125). Studies highlight that professional development is most impactful when it is sustained over time and embedded within institutional strategies for quality assurance (Lee 2019: 158).

3. Cross-cultural education

Cross-cultural experiences enhance teachers' awareness of cultural diversity and encourage the development of inclusive teaching practices. Teachers who engage in such experiences are more likely to integrate culturally responsive materials, promote intercultural dialogue, and create learning environments that value multiple perspectives (Garcia 2021: 215; Byram 1997: 40). Exposure to different cultural settings helps educators develop empathy and flexibility, qualities that are essential when working with linguistically and culturally diverse learner populations. Such practices have been shown to improve learner motivation and classroom engagement (O'Dowd 2007: 38).

4. Gaps in RFL research

While teacher mobility and professional development have been explored extensively in general language education, relatively few studies examine their combined impact on RFL contexts. Much of the existing research focuses on major international languages, leaving the specific challenges and opportunities of Romanian language instruction underexplored. There is a need for empirical studies that investigate how RFL teachers apply mobility-derived practices, how they adapt innovations to local contexts, and what institutional conditions support or hinder these processes. This study seeks to address this gap by providing evidence from RFL educators who have participated in mobility programs and reflecting on the implications for policy and practice in Romanian language education.

METHODOLOGY

This study employed a qualitative-quantitative mixed-methods design to explore the teaching practices and intercultural experiences of Romanian as a Foreign Language (RFL) instructors who have participated in international mobility programs.

Participants

The research sample consisted of 15 RFL teachers, all of whom had completed at least one international mobility experience, either for teaching or professional development purposes. Participants were selected through purposive sampling to ensure relevance to the research objectives. They represented diverse institutions and had varying lengths of teaching experience, ranging from 3 to 20 years.

Data Collection

Data was gathered using three complementary tools:

1. *Semi-structured interviews*, conducted in person or online, which explored teachers' reflections on their international experiences, perceived impact on their teaching practices, and challenges encountered. Each interview lasted between 45 and 60 minutes and was audiorecorded with participants' consent.
2. *Teaching portfolio analysis*, focusing on lesson plans, teaching materials, and reflective notes. The portfolios provided concrete examples of how teachers integrated intercultural elements into their courses.
3. *Learner surveys*, distributed to students enrolled in the participants' RFL courses. The surveys aimed to capture learners' perceptions regarding the intercultural aspects of the teaching they received, and the effectiveness of the methods used.

DATA ANALYSIS

The interview transcripts and teaching portfolios were analyzed thematically. An inductive coding process was used to identify recurrent themes related to intercultural competence, methodological innovation, and perceived impact of mobility experiences. The codes were then grouped into broader categories through iterative refinement. For the learner surveys, descriptive statistical analysis (frequencies, percentages, means) was applied to summarize students' responses. The combination of qualitative and quantitative data enabled triangulation, enhancing the validity of the findings.

Ethical Considerations

All participants were informed about the aims of the research and provided written consent. Data confidentiality and anonymity were ensured throughout the study.

RESULTS

The findings of this study reveal several significant outcomes related to the impact of international mobility on RFL teachers' professional practices. One of the most notable results was the *enhanced use of communicative and task-based teaching methods*, as reported by most participants. Teachers described a shift towards learner-centered approaches, emphasizing meaningful communication, collaborative activities, and real-life tasks in the classroom (Richards & Rodgers, 2014). This was complemented by *the increased incorporation of authentic materials*, such as videos, podcasts, news articles, and cultural artifacts, which were perceived to improve student engagement and linguistic competence (Guariento & Morley, 2001).

In terms of instructional design, participants demonstrated *greater cultural sensitivity*, often adapting their materials and interactions to better reflect intercultural diversity and promote inclusivity (Byram, 1997; Liddicoat & Scarino, 2013). Teachers also reported *higher levels of confidence* in their pedagogical choices and a *stronger*

willingness to experiment with innovative practices, as a direct consequence of their exposure to different educational contexts abroad. Common innovations identified included the implementation of *project-based learning* approaches (Beckett & Slater, 2005), *CLIL (Content and Language Integrated Learning) strategies* (Coyle, Hood, & Marsh, 2010), and the *integration of digital tools* such as learning management systems, interactive apps, and collaborative online platforms (Hampel & Stickler, 2015).

Despite these positive outcomes, several *challenges* were consistently mentioned. Many teachers expressed *difficulties in adapting the newly acquired practices to their home institutions*, often citing structural rigidity and resistance to change within their departments (Fullan, 2007). A *lack of sustained administrative support* and limited opportunities for sharing their experiences at institutional level further constrained the impact of their innovations. Finally, participants highlighted the challenge of *balancing mobility opportunities with other professional responsibilities*, including heavy teaching loads and administrative tasks, which sometimes limited their ability to fully implement what they had learned (Knight, 2004).

1. Pedagogical Innovation

Most participants reported that their international mobility experiences inspired significant pedagogical innovations in their teaching practice. A key shift was the integration of communicative language teaching (CLT) and content-based approaches, moving beyond traditional grammartranslation methods (Richards & Rodgers 2014: 50; Coyle, Hood, & Marsh 2010: 25). Teachers described adopting task-based learning activities, simulations, debates, and role plays designed to promote authentic use of language in meaningful contexts (Beckett & Slater 2005: 10). Several participants highlighted their use of CLIL (Content and Language Integrated Learning) strategies, combining language learning with subject matter instruction, which they had observed or practiced during mobility stays (Coyle, Hood, & Marsh 2010: 25). Furthermore, digital resources and collaborative online platforms became more prominent in their teaching repertoire, particularly tools supporting project-based learning and peer interaction (Hampel & Stickler 2015: 60).

2. Cross-Cultural Insights

Teachers consistently noted that international mobility enhanced their cross-cultural awareness and encouraged the adoption of culturally responsive materials (Byram 1997: 45; Liddicoat & Scarino 2013: 90). Many incorporated texts, media, and tasks that reflected diverse cultural perspectives, aiming to make lessons more inclusive and engaging for multilingual, multicultural groups (Garcia & Ruiz 2021: 215). A number of participants designed activities that explicitly promoted intercultural dialogue, such as classroom discussions comparing cultural norms, student presentations on their own traditions, and joint projects with students from other countries using virtual exchange platforms (O'Dowd 2007: 35).

3. Professional Growth

All participants described a clear sense of professional growth following their mobility experiences. They reported feeling more confident in experimenting with innovative practices and adapting teaching methods to suit diverse learner needs (Johnson 2017: 90; Lee 2019: 160). Many participants pointed to an expanded repertoire of teaching strategies, including greater flexibility in classroom management, more varied assessment techniques, and stronger skills in integrating technology into instruction (Knight 2004: 10). Mobility experiences also contributed to a sense of belonging to an international professional community, with participants highlighting the value of networking with colleagues abroad and sharing ideas beyond their local contexts (Fullan 2007: 130).

4. Challenges Identified

Despite these positive developments, participants identified several challenges in implementing new practices acquired during their mobility. Logistical issues — such as limited access to resources, inadequate technology infrastructure, or large class sizes — often constrained the use of more interactive or digital methods (Knight 2004: 12). Teachers also reported frustration with institutional inertia: some felt that their home institutions were resistant to change, with rigid curricula and conservative teaching cultures that left little room for innovation (Fullan 2007: 140). Moreover, participants cited difficulties balancing mobility-derived initiatives with existing professional responsibilities, including heavy teaching loads, administrative tasks, and limited time for curriculum development (Knight 2004: 12). These factors sometimes resulted in only partial or delayed implementation of the new methods and ideas they had gained abroad.

One of the most notable results was the enhanced use of communicative and task-based teaching methods. This finding is illustrated by the experience of one participant, whose case demonstrates both the opportunities and challenges of implementing such methods in practice.

Case Study: Impact of Mobility on a Romanian Language Teacher's Practice

One participant, a Romanian language instructor with over 10 years of experience, shared insights into how a three-month Erasmus+ teaching mobility in Spain transformed her approach to language instruction. Before the mobility experience, her lessons were predominantly grammar-focused, relying heavily on textbook exercises. During her stay abroad, she was exposed to dynamic, learnercentered methodologies emphasizing communicative competence and real-life language use.

Upon returning to Romania, she faced institutional challenges in implementing these innovations but gradually introduced project-based learning and digital resources. She noted an increase in student motivation and engagement as a direct result.

Anonymous interview excerpt:

The mobility experience was eye-opening. I realized how much more effective it is to engage students through meaningful communication rather than rote memorization. However, back home, I struggled with rigid curricula and lack of support. Still, I started small, incorporating group projects and authentic materials, and I could see the difference in my students' enthusiasm and progress."

Extended Summary of Quantitative Data

The learner surveys collected from students enrolled in the courses of participating RFL teachers (N ≈ 300) provided insights into how mobility-informed teaching practices were perceived in the classroom. Key quantitative findings include:

- *Perceived effectiveness of teaching methods:* 82% of learners rated the teaching methods as either “effective” or “very effective” in promoting active language use.
- *Engagement with intercultural content:* 76% of students reported that lessons included culturally diverse materials, and 69% indicated that these materials helped them better understand cultural differences.
- *Motivation and classroom atmosphere:* 85% of learners agreed or strongly agreed that classroom activities (such as group work, projects, or discussions) increased their motivation to learn Romanian.
- *Use of digital tools:* 71% of respondents noted that digital tools (e.g., interactive apps, online platforms) were used regularly in lessons, and 66% felt that these tools enhanced their learning experience.
- *Student satisfaction:* The overall satisfaction rate with the teaching approach was 80%, with many students highlighting the value of real-life tasks and communicative activities.

These results provide quantitative support for the qualitative themes identified in interviews and teaching portfolio analyses, confirming that mobility-derived practices positively influenced learner perceptions of instructional quality.

DISCUSSION

The study confirms that international mobility and professional development contribute to *pedagogical innovation* and *cross-cultural competence*, as participants consistently integrated new teaching strategies and culturally inclusive practices following their experiences abroad. These findings align with prior research suggesting that exposure to different educational contexts broadens teachers’ methodological repertoire and fosters greater sensitivity to learner diversity (Nguyen 2020: 115; Garcia & Ruiz 2021: 220).

However, the results also highlight that *institutional support is crucial for sustainable change*. Without adequate administrative backing, resources, and

opportunities for sharing best practices, the impact of teacher mobility risks remains isolated at the individual level (Fullan 2007: 145). Institutions need to establish frameworks that facilitate the dissemination of innovations across departments and encourage collaborative reflection among staff.

In addition, the study underscores the need for *ongoing professional development* that builds on mobility experiences through mentoring, peer exchanges, and follow-up training (Johnson 2017: 95). Teachers emphasized the value of networking and maintaining international contacts as sources of continuous learning.

Future research should examine *long-term impacts on learner outcomes*, particularly how mobility-informed teaching practices affect students' language proficiency, intercultural competence, and motivation over time. Comparative studies between institutions with varying levels of support for teacher mobility could further illuminate structural factors influencing success.

CONCLUSION

This study demonstrates that international teacher mobility and structured professional development initiatives contribute meaningfully to enhancing Romanian as a Foreign Language (RFL) instruction. Participants reported the adoption of innovative and inclusive teaching practices, including the use of communicative tasks, project-based learning, and culturally responsive materials. These changes reflect a shift towards more learner-centered approaches, facilitated by exposure to alternative educational contexts.

The findings suggest that while mobility programs enable teachers to diversify their methodological repertoire and strengthen their intercultural competence, sustained institutional support is essential for ensuring the long-term impact of such experiences. Without appropriate administrative frameworks, resources, and opportunities for sharing best practices, the benefits of mobility tend to remain confined to individual practice rather than contributing to broader institutional change.

To maximize the value of teacher mobility, educational institutions should develop comprehensive strategies that support returning teachers in implementing innovative practices. This includes providing time, resources, mentoring, and platforms for disseminating mobility-acquired knowledge. This study is limited by the relatively small sample size and by its focus on self-reported data. Further research with larger, more diverse samples and longitudinal designs is needed. Future research should explore the long-term effects of mobility-informed pedagogies on student learning outcomes and examine how institutional cultures influence the integration of new practices.

References

- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). *The project-based second and foreign language classroom: Past, present, and future*. Information Age Publishing.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Garcia, L., & Ruiz, M. (2021). Culturally responsive pedagogy in foreign language classrooms. *Journal of Language Teaching*, 45(3), 210–227.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347–353.
- Hampel, R., & Stickler, U. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogy and practice*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, P. (2017). Professional development models for language teachers. *Language Learning Quarterly*, 12(4), 88–105.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31.
- Lee, S. (2019). Teacher self-efficacy in new pedagogical practices. *TESOL Journal*, 10(2), 152–167.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Wiley-Blackwell.
- Morley, D. (2024). *Global trends in language education policy*. Routledge.
- Nguyen, T. (2020). The impact of teacher mobility on classroom practice. *International Review of Education*, 66(1), 113–130.
- O'Dowd, R. (2007). *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Multilingual Matters.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Smith, J., & Jones, R. (2018). Exchange programs and pedagogical change: A meta-analysis. *Modern Language Journal*, 102(4), 505–524.

PREDAREA VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ: STRATEGII ȘI TEHNICI CU SUPORT ÎN LIMBA ENGLEZĂ

CZU: 37.091.3:811.135.1`243`373=111

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.04>

Ana Mihaela, ISTRATE,

Universitatea Româno-Americană, București, România

Rezumat

Articolul analizează importanța predării eficiente a vocabularului în procesul de achiziție a limbii române ca limbă străină, la studenții internaționali, punând accentul pe cele mai eficiente strategii și tehnici de lucru adaptate la nevoile cursanților. Plecând de la premisa că vocabularul reprezintă baza comunicării, am elaborat mai multe strategii didactice, care permit centrarea pe cursant, facilitează învățarea prin asocieri cu imagini, bazându-ne pe contexte reale și tehnici de memorare prin repetiție. De asemenea articolul pune accentul pe importanța suportului educațional și face referire la mai multe materiale didactice disponibile în acest moment în comunitatea specialiștilor din România, precum și ajutorul pe care materialele vizuale, platformele digitale și înregistrările îl oferă în facilitarea învățării.

Predarea este abordată din perspectivă funcțional-comunicativă, ceea ce permite integrarea cuvintelor în contexte semnificative, adaptate la nivelul lingvistic și de interes al cursanților. De asemenea vom pune accentul pe importanța tehnicilor care implică învățarea prin proiect, colaborarea în grup, ceea ce contribuie la creșterea nivelului de motivare a acestor cursanți, facilitând un mediu de învățare pozitiv, în care evaluarea nu este percepută ca un element de coerciție, deși se va evidenția faptul că evaluarea este continuă, bazată pe feedback imediat, cu accent deosebit pe învățare productivă și receptivă.

Cuvinte cheie: *vocabularul limbii române ca limbă străină, tehnici de lucru, strategii didactice, platforme digitale, predare comunicativă, învățare receptivă.*

Abstract

The article analyzes the importance of effective vocabulary teaching in the process of acquiring Romanian as a foreign language for international students, emphasizing the most efficient strategies and techniques tailored to learners' needs. Starting from the idea that vocabulary forms the basis of communication, several teaching strategies have been developed to promote learner-centered instruction, facilitate learning through image association, and rely on real-life contexts and memorization techniques through repetition.

The article also highlights the importance of educational support and refers to several teaching materials currently available within the Romanian community of specialists, as well as the assistance provided by visual aids, digital platforms, and recordings that can support learning.

Teaching is approached from a functional-communicative perspective, which allows words to be integrated into meaningful contexts adapted to the learners' linguistic levels and interests. Additionally, emphasis is placed on the importance of techniques involving project-based learning and group collaboration, which help increase learner motivation and foster a positive learning environment—one in which assessment is not perceived as coercive. Nevertheless, it is emphasized that evaluation is continuous, based on immediate feedback, with a particular focus on both productive and receptive learning.

Key words: *Vocabulary of Romanian as a foreign language, work techniques, didactical strategies, digital platforms, communicative teaching, receptive learning.*

Introducere

Atunci când un tânăr se angrenează în procesul de achiziție a unei limbi străine, mai ales când vorbim despre limba română, o limbă provenind din familia limbilor romanice, și probabil una dintre cele mai dificile, prin faptul că a păstrat majoritatea elementelor gramaticale ale limbii latine, vocabularul este probabil cel mai important element pe care acesta trebuie să îl aibă în vedere. Stabilirea obiectivelor precum și clarificarea tipului de motivație (intrinsecă sau extrinsecă) pentru achiziția limbii române, sunt probabil primii pași pe care trebuie să îi aibă în vedere un student internațional.

Programul de anul pregătitor de limba română ca limbă străină are capacitatea de a ghida un cursant către atingerea nivelului prag B1-B2, conform CERF, însă depinde foarte mult de aptitudinile cursantului, de interesul pe care îl are pentru acest proces anevoios, de implicarea și seriozitatea de care dă dovadă, pe parcursul celor nouă luni de program intensiv. Iar profesorul are datoria de a introduce vocabularul prin mai multe metode, mulându-se pe structura grupei de studenți, stimulându-i prin cele mai eficiente și atractive metode de învățare. Tehnicile moderne de predare, bazate pe utilizarea Internetului, prin intermediul tablei interactive, cu fișe de lucru bazate pe elemente vizuale, cu jocuri de rol, proiecte individuale și de grup, studiu în context și în cadrul unor activități pe teren sunt câteva aspecte asupra cărora ne vom îndrepta atenția pe parcursul acestui studiu.

Specialiștii în domeniul achiziției limbilor străine sugerează faptul că expunerea la limbă, sau imersiunea în limba de studiu este cea mai bună metodă de achiziție, fiind nevoie ca studenții să fie implicați activ în acest proces de achiziție a limbii țintă. Acest lucru nu se întâmplă întotdeauna, cu atât mai mult cu cât româna ca limbă străină este doar o variantă de tranziție pentru tinerii care se înscriu la acest program, uni dintre ei nefiind interesați de socializarea cu nativii români sau de imersiunea în limbă prin contactul cu studenții români.

Tocmai de aceea rolul profesorului în clasă este cu atât mai important, asigurând un mediu lingvistic bogat, care să permită achiziția unui bagaj lingvistic cât mai vast, încă din clasă.

Atunci când obiectivul cursului este atingerea nivelului prag B1-B2 într-o perioadă de maxim nouă luni, procesul de predare-învățare trebui să aibă loc într-un mediu lingvistic bogat, bazat pe mai multe metode și tehnici precum:

- Introducerea vocabularului cu ajutorul instrumentelor tehnologice;
- Metoda fișelor de lucru, cunoscute în limba engleză sub numele generic "flashcards" – fișe de lucru însoțite de imagini, capabile să faciliteze asimilarea mai rapidă a cuvintelor;
- Metoda imersivă;
- Studiul cuvintelor în context;
- Metoda de achiziție a vocabularului prin joc – aplicații și jocuri online.

Introducerea vocabularului cu ajutorul instrumentelor tehnologice

Tehnologia oferă astăzi din ce în ce mai multe instrumente cu ajutorul cărora vocabularul limbii române ca limbă străină poate fi predat studenților internaționali, cu ajutorul unor resurse online, conținut multimedia, aplicații, care permit activitatea colaborativă și acces la materiale autentice, în timp ce resursele multimedia precum filmele sau podcast-urile pot îmbunătăți înțelegerea și implicarea studenților.

Instrumentele tehnologice diverse pot avea potențialul de a crește motivația, ținând cont de anumiți factori: ritmul individual al cursantului, nivelul de autonomie tehnologică, pregătirea preexistentă, și abilitățile de lucru cu calculatorul ale cursantului. Polok și Starowicz, sugerează în articolul intitulat "The Usefulness of Various Technological Tools in Enhancing Vocabulary Learning among FL Polish Learners of English" că tehnologia online, precum și jocurile de calculator pot avea un rol benefic, în special în cazul studenților cu aptitudini mai scăzute. Sentimentul de confort, oferit de aceste instrumente se poate reflecta într-o îmbunătățire vizibilă a rezultatelor învățării, iar profesorii intervievați de specialiști au considerat utile aceste instrumente tehnologice, care au fost încorporate în cadrul orelor de limba străină.

Faptul că pe piața manualelor de gramatică a limbii române ca limbă străină sunt mai multe volume, care nu sunt unitar acceptate de centrele universitare, și deci profesorul are la dispoziție cel puțin trei lucrări de acest fel, pentru a putea introduce vocabularul limbii române în context, face și mai utilă abordarea cu ajutorul calculatorului, pentru a putea compensa lipsurile unuia sau altuia dintre materialele didactice alese.

Ajutorul pe care limba engleză ca limbă suport îl oferă în predarea vocabularului limbii române este extraordinar de important, deoarece în mediul online există foarte multe materiale vizuale. Pe de altă parte platformele online, dicționarele online dezvoltate direct în limba română s-au îmbunătățit foarte mult în ultimii ani, oferind instrumente extrem de folositoare în acest sens.

Avem în acest sens dicționarul explicativ online al limbii române (<https://dexonline.ro/>), care oferă acces la definiții, sinonime, antonime și alte informații despre cuvinte, având la bază mai multe dicționare ale limbii române. Un alt instrument de lucru util este (<https://www.dictionardesinonime.ro/>), cu ajutorul căruia o persoană poate găsi sinonime, expresii echivalente și antonime pentru cuvintele limbii române, conform dicționarului explicativ DEX. Acesta poate ajuta cursanții să evite repetițiile și să învețe variațiile lexicale ale aceluiași concept, îmbunătățind în același timp și vocabularul expresiv, esențial în redactarea de text sau la formarea discursului oral.

Cea de-a treia platformă utilă pentru profesorii de limba română ca limbă străină, dar mai ales pentru cursanți este (<https://www.conjugare.ro/>) un website dedicat conjugării verbelor în limba română, ce oferă o bază de date extinsă, cu toate formele verbelor ce pot fi conjugate, permițând cu ajutorul unei bare de căutare găsirea rapidă a conjugării corecte a oricărui verb. <https://context.reverso.net/translation/italian-english/retroverso> este un program de gestionare a traducerilor în context, precum și de verificare a noțiunilor gramaticale, care poate ajuta utilizatorii să înțeleagă mai bine cuvintele în context.

Toate aceste materiale contribuie semnificativ la achiziția limbii, prin dezvoltarea vocabularului, înțelegerea nuanțelor semantice și îmbunătățirea competențelor de scriere și exprimare.

1. Metoda fișelor de lucru

Metoda fișelor de lucru este extrem de actuală, deși ea a fost utilizată în toate perioadele istoriei. Acestea au capacitatea de a spori munca independentă a cursantului, solicitându-i propriul efort, atunci când sunt utilizate cu ajutorul tehnicilor speciale de lucru. În acest moment există multiple edituri care publică astfel de materiale vizuale, adesea inspirate din metodică predării limbilor străine precum engleză, franceză sau germană. Această metodă ajută la consolidarea memoriei de scurtă durată, bazându-se pe procesele cognitive. Aceste fișe combină în mod eficient mai multe strategii de memorare într-o limbă străină. Rememorarea activă, repetiția și fragmentarea informațiilor pot lucra împreună pentru a consolida căile neurale pentru achiziția mai eficientă a unei limbi. Adesea cursanții sunt încurajați să își creeze propriile astfel de fișe vizuale, care să se bazeze pe procesele cognitive individuale ale acestora. Specialiștii consideră că utilizarea lor în activități de grup poate declanșa mecanismele de reținere a vocabularului nou învățat.

2. Metoda imersivă

Termenul este împrumutat din limba engleză și reprezintă una dintre metodele moderne de predare a limbilor străine prin imersiunea în limba țintă, în cazul nostru limba română ca limbă străină. Această abordare are ca scop crearea unei experiențe de învățare naturală, care mimează mediul natural al vorbitorilor nativi, permițând expunerea în contexte variate, care nu pun accentul atât de mult pe procesul de memorare. [1]

Specialiștii vorbesc despre două tehnici: imersiunea totală și parțială. Din discuțiile cu colegii de la Universitatea Ovidius din Constanța, aceasta este metoda preferată de specialiștii catedrei de limba română ca limbă străină, având rezultate impresionante la nivelul comunității de studenți internaționali. Această imersiune se extinde și dincolo de clasă, studenții fiind încurajați să interacționeze în situațiile de zi cu zi cu vorbitorii nativi, inclusiv în activitățile din timpul liber: cumpărături, activități de petrecere a timpului liber, la cinema, la muzeu, etc.

Scopul principal este de a dezvolta competențele de comunicare, permițând studenților să înțeleagă și să fie înțeleși în situații reale. Însă succesul metodei depinde nu numai de abilitățile profesorului, care trebuie să predea multidisciplinar limba, dar să observe și aptitudinile cursanților și capacitatea lor de angajare în acest proces.

De exemplu la Anul pregătitor de limba română ca limbă străină din cadrul Universității Româno-Americane, unde îmi desfășor activitatea didactică, studenții internaționali sunt formați în limba română pe două paliere de limbaj specializat: limbaj medical și limbaj economic. Aceștia de obicei urmează un program de licență, masterat sau specializare în domeniul medical sau o facultate economică. Tocmai de aceea în cadrul universității noastre metoda imersivă este aplicată pe aceste două paliere de limbaj specializat, cu succes mai mare pe filiera medicală, deoarece motivația studenților de a învăța limba română este mai mare, cunoscut fiind faptul că le este necesară limba română în viitoarea interacțiune cu pacienții, nu numai pentru dobândirea cunoștințelor medicale.

Predarea prin metoda imersivă presupune un conținut specializat, ce include utilizările funcționale ale limbii, limbaj academic, elemente de limbaj autentic și limbaj corect din punct de vedere socio-cultural. Spre deosebire de clasele standard de predare a limbii române ca limbă străină, clasele imersive oferă oportunități de a expune studenții la limbajul colocvial. De asemenea, tehnicile de lucru imersive introduc li contextele culturale și sociale ale unei limbi. De exemplu viitorii studenți medicinisti sunt expuși la jargonul de specialitate legat de profesia medicului. Prin aplicarea unei game variate de stiluri de comunicare instructorii pot pregăti cursanții pentru situațiile din viața de zi cu zi, de după absolvirea acestui program.

Printre cele mai importante abilități ale metodei de predare imersive putem enumera:

- 1) Capacitatea de a utiliza elementele vizuale, limbajul corpului, expresiile și mișcările care completează indicii verbali. Pentru ca un student să se poată angrena în achiziția limbii române ca limbă străină în context, este nevoie ca profesorul să folosească obiecte reale, imagini, video-uri și gesturi care au un sens în limba de predare, permițându-le astfel studenților să dezvolte comprehensiunea fără a primi explicații directe;
- 2) Capacitatea de a motiva studenții să se mențină în limba țintă, fără a mai apela la limba suport, care în cazul nostru este limba engleză. Studenții sunt încurajați

să răspundă în limba engleză la comenzile și instrucțiunile profesorului, dar pe măsură ce se avansează în program, aceștia sunt descurajați din a mai primi informații în limba suport;

- 3) Capacitatea de a pune întrebări deschise. Profesorii trebuie să evite întrebările la care studentul poate răspunde doar cu da sau nu. Ei trebuie să provoace cursanții, stimulându-le abilitățile cognitive și permițându-le să aloce un timp mai mare pentru articularea unor răspunsuri coerente. În clasele de imersiune este foarte important ca profesorul să încurajeze studenții să ofere răspunsuri mai lungi și mai variate.
- 4) Capacitatea de a evalua constant nivelul de comprehensiunea studenților în limba română. Profesorul trebuie să monitorizeze nivelul de înțelegere a studenților prin tehnici care implică întrebări complexe. Metoda trebuie dublată de o evaluare pe parcurs constantă. Un alt aspect important de reținut este faptul că metoda imersivă trebuie folosită în tandem cu celelalte tehnici, astfel încât nivelul de comprehensiune să fie ajustat în funcție și de capacitatea cursanților.

3. Studiul cuvintelor în context

O altă strategie importantă prin care profesorul își poate ajuta studenții să dobândească cunoștințele în limba română este predarea vocabularului în context, furnizând indicii sau sugestii pe. Are textul le furnizează pentru a putea ghici sensul, fără a ne mai baza pe dicționar sau platformele de traducere automată, inclusiv AI sau ChatGPT. De asemenea textul este însoțit de materiale vizuale care pot oferi suport și sugestii. Scopul principal al acestei metode este de a dezvolta capacitatea studenților de a folosi contextul pentru a ghici un cuvânt sau expresie și nu pentru învățarea efectivă a cuvintelor. Atunci când un student se ”încurcă” la un cuvânt necunoscut, poate dificil de pronunțat, este esențial să poată înțelege textul și fără acest cuvânt. Utilizarea contextului nu este o procedură ușoară și adesea este nenaturală. Este nevoie de timp pentru ca un cursant să poată stăpâni această strategie, însă exercițiul este cel care ajută cel mai mult. Studiile au evidențiat faptul că atunci când studenții sunt învățați să folosească indiciile contextuale, devin mai buni la descifrarea definițiilor cuvintelor, comparativ cu cei cărora nu li se predă direct această abilitate. [2]

Există mai multe categorii de indicii pe care profesorul le poate folosi:

- Indicii pentru definiții: termenul este definit direct în text
- Indicii pentru descriere: cuvântul este descris prin informații în context, astfel încât cititorul să poată deduce sensul;
- Indicii pentru sinonime: un cuvânt cu înțeles similar cu cel din context;
- Indicii pentru comparații: termenul este comparat cu alte exemple similare;
- Indicii pentru exemple: un cuvânt sau mai multe cuvinte sunt oferite spre exemplificare

Este foarte important ca profesorul să își pună în gardă cursanții asupra unui aspect important: existența posibilității ca această metodă să nu funcționeze întotdeauna. Cercetările evidențiază faptul că în încercarea de a deriva sensurile cuvintelor în context, aceștia să greșească și să se îndepărteze foarte mult de sensul de bază, adesea prin asociere greșită cu limba suport. Un exemplu în acest sens este cuvântul ”compas” care are un sens cu totul diferit în limba română, față de cel în engleză, iar tendința este de asimilare imediată a sensului din limba engleză. [3]

Acest lucru se poate întâmpla din lipsa unor indicii eficiente sau poate din cauza lipsei de experiență a cursanților în descifrarea acestor indicii. Contextele variază în cantitatea de informații furnizată cititorului. Uneori contextul furnizează o explicație directă a sensurilor cuvântului, așa cum se poate evidenția și în exemplu înțelesului cuvântului ”fotosinteză”: procesul prin care plantele verzi, cu ajutorul luminii solare, transformă dioxidul de carbon și apa în compuși organici și oxigen. Cu alte cuvinte, plantele își produc singure hrana, folosind lumina soarelui ca sursă de energie. (definiție conform ChatGPT)

4. Metoda achiziției de vocabular prin joc

Achiziția limbii române ca limbă străină poate fi semnificativ îmbunătățită cu ajutorul jocurilor, ce reprezintă o metodă antrenantă și motivațională, la orice vârstă, care poate ajuta la îmbunătățirea vocabularului, reducând nivelul de anxietate și stres cu privire la o limbă dificilă, poate crește nivelul de încredere al cursanților și poate încuraja participarea activă la activitățile practice de predare-învățare.

Experiența ultimilor ani și avansul oferit de inteligența artificială ne poate ajuta să dezvoltăm nenumărate tipuri de jocuri, atât online pe platformele digitale, dar mai ales pe hârtie, permițând în acest fel cursanților să se implice efectiv în rezolvarea acestor jocuri. Toate acestea transformă achiziția vocabularului tematic al limbii române ca limbă străină într-un proces mai puțin anevoios și mai prietenos cu studentul.

Un exemplu în acest sens este jocul ”Valiza de vacanță” pe care ChatGPT l-a creat pe baza unor instrucțiuni pe care le-am generat pe platformă: un joc didactic interactiv, amuzant și eficient, creat special pentru studenții care învață limba română ca limbă străină, cu scopul de a se familiariza cu vocabularul articolelor vestimentare. Platforma a oferit nenumărate instrucțiuni pe care profesorul le poate folosi în mod constructiv în anumite ore, în special spre sfârșitul programului, atunci când nivelul de atenție și concentrare al studenților scade. Printre obiectivele didactice ale acestor jocuri putem enumera: consolidarea vocabularului pe categorii de substantive, exersarea articolelor hotărâte și nehotărâte și acordul adjectivului cu substantivul, precum și dezvoltarea comunicării orale. În același fel jocul poate fi diversificat: ”Amenajează camera!”, pentru recunoașterea și utilizarea corectă a denumirii obiectelor de mobilier, ”Cine locuiește în curtea mea?” pentru recunoașterea denumirii animalelor domestice, iar platforma poate genera nenumărate alte jocuri, în funcție de instrucțiunile introduse.

Rolul acestor jocuri didactice în achiziția limbii române ca limbă străină, chiar și în cazul adulților, deși în foarte multe cazuri literatura de specialitate se referă la achiziția susținută de jocuri numai până la o anumită vârstă, este esențial și multifuncțional. Ele sunt instrumente pedagogice adaptabile ușor la nevoile specifice ale cursanților, facilitând învățarea activă și contextualizată, dezvoltând competențele de comunicare și facilitând învățarea integrată nu numai prin stimularea vocabularului, dar și a construcțiilor gramaticale (articol hotărât, nehotărât, pluralul substantivelor, acordul adjectivului cu substantivul, verbe), într-un mod holistic, reducând anxietatea lingvistică și sprijinind repetiția și reciclarea vocabularului.

Predarea limbii române ca limbă străină cu ajutorul limbii engleze ca limbă suport și bazându-se pe mai multe metode ce implică atât apelul la tehnologie, cât și tehnici de imersiune directă în limbă pot fi extrem de utile la nivel academic. Cu toate acestea eficiența poate varia în funcție de mai mulți factori, printre care cel mai important este nivelul de cunoștințe la limba engleză al cursanților, dar mai importantă decât orice este motivația cursanților care se pot angrena sau nu într-un proces complet de imersiune în limba de studiu, pentru a putea dobândi fluentă și pentru a atinge un nivel ridicat de adaptare culturală.

Bibliografie

- [1] Borș, Monica, 2016 – *Aspecte privind metodele folosite în predarea limbii române ca limbă străină sau despre "cel mai lesnicios extract al sistemului de învățătură a limbii române"*, Revista Transilvania, 12/2016, Sibiu
- [2] Kuhn&Stahl, 1998, *Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions*. Journal of Literacy Research, 30, 119-138.
- [3] Pressley et al., 2007, Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 205–232). The Guilford Press.
- [4] Fisher, D., & Frey, N. (2008). Word wise and content rich: Five essential steps to teaching academic vocabulary. Portsmouth, NH: Heinemann.

- <https://dexonline.ro/>
- <https://www.dictionardesinonime.ro/>
- <https://www.conjugare.ro/>
- <https://context.reverso.net/translation/italian-english/retroverso>

STRUCTURI CONCEPTUALE ALE UNEI RESURSE DIDACTICE PRAXIOLOGICE – EXERCİȚIARUL FONETIC RLS

CZU: 37.091.3:811.135.1`243`34

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.05>

Marcel BĂLICI,

lector univ. dr., USM, Chișinău, Republica Moldova

Nadejda BĂLICI,

as. univ., USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

The research approaches the process of text reception from the perspective of the RLS methodology. The structure of the work is presented in two compartments: a) adapted methodology, "communicating vessels" of didactics; b) reception of various types of texts - prose (narrative, descriptive, argumentative and functional), but also lyrical texts (presented, mainly, to users who do in-depth studies at the Faculty of Letters) from the perspective of various approaches. Thus the first part is a reflection of the didactic experiences proposed by P. Torresan, are presented at the level of reception. didactics, of conceptualization of insertion in learning strategies, of variations of learning methods, and the valorization of previous professional experience completes / configures the proposed methodological system by validating the new elements of study methods.

The second part of the paper refers to the action structures of receiving a text (especially lyrical texts). The proposed approaches contain aspects of examining and interpreting the text from the perspective of the intrinsic value/coherence of the text (lexical elements, acquisition of new words, the contextual role of lexemes, the topic of words in expressing the idea from a denotative and connotative perspective, the suggestion of the lyrical self-state derived from the correlation system: theme/motives/ images. The second aspect of exploring the value of the text is coherence, which involves making extratextual connections: interdisciplinary approach.

Keywords: oral production, methodology, communication skills, receptive skills, didactic Approach

Rezumat

Lucrarea își propune să prezinte un instrument util și indispensabil procesului de studiu al RLS, pornind de la învelișul sonor al mesajului comunicat. Se vor prezenta două metode esențiale aferente studiului pronunției în limba română ca limbă străină care au drept liant conceptul de fonetică corectivă. .

Exclusiv, din cauza volumului unui articol de cercetare, va fi prezentat doar compartimentul „Opoziții fonetice din cadrul sistemului consonantic” Pentru fiecare opoziție fonetică/ Dublet

fonetic/ se va urmări următorul algoritm: prezentarea unui tabel care conține primul element al dubletului fonetic , cu topică diversă în cadrul lexemului- poziție inițială, poziție intermediară și poziție finală. Acest aspect al conținutului propus se referă , preponderent, la metoda articulatorie. Metoda verbo-tonală este observată prin prezența imaginilor cu aparatul fonator în timpul emiterii unui sunet. Casetele care conțin lexeme cu sunetul studiat prezent în topică diversă va fi citit în corelare cu tabelul universului afectiv -emoțional expus, ca element de referință

Cuvinte-cheie: *fonetică corectivă, metoda articulatorie, metoda verbo-tonală, topică sunetului.*

Repere conceptuale în realizarea unei resurse didactice -instrument de studiu al pronunției în RLS

Din perspectiva formării măiestriei de pronunție într-o limbă studiată (în cazul nostru RLS) se vor utiliza multiple abordări. Inițial vom discuta despre caracteristicile distincte, dar și despre similarități, circumscrise celor două concepte - termen: metoda articulatorie și metoda verbo-tonală în cadrul foneticii corective. Conform enunțului constatator -sintetic al didacticianului M. Billieres (<https://mvt-uoh.univ-tlse2.fr/>) metoda articulatorie are următoarele componente; „Ascultă” / „Repetă” / „Compară” / „Citește” / combinate în moduri diferite. Pentru a realiza pronunția unui sunet, se propuneau exerciții constând în producerea unor secvențe de cuvinte izolate, cuvinte selectate conform principiului opozițiilor fonetice (* a se vedea sistemul de opoziții propus de Gr. Brâncuș, Adriana Ionescu și Manuela Saramandu, 1991), propoziții care conțin, preponderent mai multe apariții ale sunetului studiat” (Billieres M, digital).

Sistemul de opoziții fonice utilizat în metoda articulatorie

- | | | |
|-------|-------|-------|
| • b/p | • l/n | • ț/s |
| • t/d | • l/r | • t/ț |
| • s/z | • m/n | • s/ș |
| • c/g | • b/v | |
| • ș/j | • j/z | |

Modelul de utilizare a resurselor prezentate din perspectiva metodei articulatorii ar fi: De exemplu pentru opoziția fonetică : b/p se vor lua ca mostră: bun/ pun. Inițial utilizatorul va asculta pronunția corectă prezentată de cadrul didactic , apoi va repeta (în anumite cazuri , de mai multe ori) cuvintele auzite, va realiza o comparație de receptare și va încerca să le reproducă în mod corect în procesul citirii. Referindu-se la sistemul de exerciții specifice metodei articulatorii Billieres a expus următoarele modele: „exerciții de percepere auditivă și de diferențiere /exerciții de repetiție / integrare bazate pe :

- Cuvinte izolate
- Propoziții scurte

- Exerciții structurale
- Microdialoguri
- Cântece și poezii pentru copii
- Exerciții de conștientizare a ritmului și intonației,, (Billieres, digital)
- Metoda articulatorie se combină în fonetică corectivă grație principiului ei fundamental de cunoaștere explicită a pronunției - segmentale, intersegmentale și suprasegmentale (Rosetti, Lăzăroiu, 1982)

Metoda Verbo-Tonală (MVT) are rolul de a compensa dezavantajele metodei articulatorii. MA se bazează , exclusiv, pe articulare și foarte puțină atenție acordă perceperii sunetelor. Unii cercetători propun elaborarea unui program fonetic individualizat / alte variații ar fi Agenda fonetică, Fișa de observare, Casetele metacognitive). În MA elementele prozodice (structuri intonaționale, volum, modulația vocii, accentuare, ritm) sunt neglijate sau sunt prezentate separat, fiind elemente cu o manifestare, preponderent, ludică. MVT corectează această lacună. Un rol aparte se acordă intonației și compartimentelor acesteia: intensitatea sunetului, durata acestuia, frecvența sunetelor, coerența, ritmul și pauza. Fiecare unitate fonică este o parte constituantă a binomului :ritm/intonație (muzicalitatea internă a unei limbi). De asemenea prin intermediul binomului ritm intonație se realizează prezentarea întregului univers emoțional-afectiv al discursului propus.

Modelul de utilizare a MTV pornind de la resursele prezentate. Se va propune următorul algoritm:

- Utilizatorilor li se va propune să citească un cuplu de opoziții fonice (de exemplu : bun-pun)
- Ulterior , studenții ar pune să înregistreze citirea lexemelor
- Profesorul va propune imaginea aparatului fonator specific producerii fiecărui sunet, iar utilizatorul va propune mai multe lexeme aferente fiecărei imagini
- Ulterior, se vor realiza exerciții de citire la nivel de sintagmă și enunț
- Apoi , utilizatorilor li se va solicita să citească același enunț în corelare de semantică intonațională specifică multiplelor elemente ale registrului emoțional -afectiv (Rațiu) (coord), 1996)

1. Model algoritmic de aplicare a metodelor articulatorie și verbo-tonală

I. Opoziția fonetică B/P

GRAFEM/FONEM – B	B – poziția inițială	B – poziție intermediară	B – poziție finală
	Balcon	Umbrelă	Alb
	Bani	Umbră	Crab

	Bancă	Albastru	Ciob
	Băutura	Îmbogăți	Sub
	Biblioteca	Îmbătrâni	Cub
	Birou	Bărbat	Arab
	Buletin	Întrebare	Aprob

Pe balcon e un fotoliu gri, nou și foarte confortabil	Vecinul meu este foarte amabil. îmi răspunde detaliat la orice întrebare despre cartierul în care locuiesc.	Indicatorul de trecere alterna culorile verde – roșu.
Pentru înregistrare la biblioteca municipală e nevoie să ai buletinul.	Vânzătoarea mi-a propus un pulover pentru bărbați foarte elegant, comod, moale și ieftin.	Sunt arab și sunt student la facultatea de stomatologie.

GRAFEM/FONEM – P	P – poziția inițială	P -poziție intermediară	P – poziție finală
	Prânz	Papagal	Dulap
	Preț	Papion	Lup
	Pâine	Pașaport	Rup
	Pleoapă	Păpușă	Prosop
	Pijama	Plapumă	Dop
	Perie	Pompier	Nap
	Patru	Pepene	Sap

Ambulanțierul a supravegheat pacientul până la secția primiri – urgențe.	Este necesar să puneți usturoi la prepararea piftiei.	De pe panou am aflat mai multe informații despre orarul lecțiilor.
Meteorologii ne anunță că se așteaptă ploi de scurtă durată – luați umbrela.	Copiii au fost entuziasmați când au găsit în cutie câțiva ursuleți de ciocolată	Azi am primit un cadou de la tata – un dicționar multilingv ilustrat.

Ramona purta o ie cu motive florale și geometrice.	Inima este un organ vital care are rolul de a asigura circulația sângelui în organism.	Doi prieteni au cules mure din pădure.
Apa de izvor era cristalină și pură.	La cinematograful am vizionat multe filme despre iubire.	Acei domni sunt frizeri.

II. Opoziția fonetică T/D

Grafem/fonem – T	T – poziție inițială	T – poziție intermediară	T – poziție finală
	Tigaie	Facultate	Copt
	Tren	Student	Curat
	Trotuar	Universitate	Elegant
	Toamnă	Inteligent	Tort
	Telefon	Longitudine	Compot
	Tastieră	Latitudine	Împart
	Tablă	Cratiță	Lat

Ascultați citirea- model a enunțurilor. Citiți enunțurile și înregistrați modelul personal de lectură.

Comparați rezultatele și înscrieți opiniile în caseta cu informații de învățare.

Aseară am prăjit pește pe o tigaie nouă.	Studentii învață multe lucruri folositoare la universitate.	La ore studentul se îmbracă elegant.
Toamna frunzele sunt galbene.	În cratiță am gătit ciorbă delicioasă.	Pe raft este un tort proaspăt și foarte gustos.

Grafem/fonem – D	D – poziție inițială	D – poziție intermediară	D – pdrăguțoziiie finală
	Decan	Student	Brad
	Decola	Stradă	Ștrand

	Dejun	Stadion	Vad
	Delicios	Radio	Pod
	Departe	Podea	Rod
	Dialog	Fidea	Zid
	Dicționar	Clădire	Vid

Avionul decolează la ora zece și treizeci și șapte de minute.	Sunt student la Universitatea de Stat din Moldova.	În fața casei este un brad înalt.
Vreau să cumpăr un dicționar explicativ.	Creionul a căzut pe podea.	Autocarul a trecut pe pod la ora cinci și douăzeci și două de minute.

III. Opoziția fonetică S/Z

GRAFEM/FONEM – S	S – poziția inițială	S -poziție intermediară	S – poziție finală
	Soare	Astăzi	Frumos
	Sare	Asculta	Pas
	Săpun	Aseară	Urs

Am un văr care lucrează la autogara Sud.	Bunica scoate din cuptor o tablă mare de învârtite cu brânză de vaci și mărar.	Experimentul de la compartimentul Optica presupune examinarea spațiului convex și concav.
Doamna a privit prin vizor și sa convins că a sunat o persoană cunoscută.	Profesorul argumenta opinia cu convingere.	Am mâncat un delicios preparat din morcov cu miere.

GRAFEM/FONEM – Z	Z – poziția inițială	Z -poziție intermediară	Z – poziție finală
	Zebra	Ozon	Obraz
	Zimbru	Buza	Roz

	Zare	Azot	Caz
	Zarzavat	Pază	Necaz
	Zmeura	Rază	Iaz
	Zeama	Rozmarin	Jazz
	Zgomot	Magazin	Solz

IV. Opoziția fonetică C/G

Grafem/fonem C	C – poziție inițială	C – poziție intermediară	C – poziție finală
	Copac	Vaca	Copac
	Casa	Acoperiș	Lac
	Cap	Acord	Bumbac
	Catina	Acordeon	Rucsac
	Câine	Focar	Berbec
	Cana	Lucrare	Cerc
	Coș	Reclama	Loc

Grafem/fonem G	G – poziție inițială	G – poziție intermediară	G – poziție finală
	Gară	Mămăligă	Merg
	Garaaj	Algă	Trag
	Garderobă	Ganglioni	Drag
	Gălăgie	Agale	Strig
	Gazdă	Bogat	Frig
	Glumă	Bagaj	Covrig
	Grădină	Aglomerat	Prag

În grădină sunt multe flori și pomi fructiferi.	Când în oraș e aglomerat numi place să am bagaj.	În vacanță merg într-o excursie de trei zile în sat.
În vacanță voi procura bilete de la gară pentru că îmi place să călătoresc cu trenul.	La restaurant am comandat o ciorbă cu tăieței și mămăligă.	Simigiul a propus clientului un covrig cald.

V. Opoziția fonetică Ș/J

Grafem/fonem Ș	Ș – poziție inițială	Ș – poziție intermediară	Ș – poziție finală
	Șampon	Aștept	Caș
	Școală	Crește	
	Șervețel	Cașcaval	Moș
	Șapte	Povestește	Oraș
	Șezătoare	Ușă	Borș
	Ștampilă	Mătușă	Cocoș
	Știri	Mănușă	Caltaboș

Grafem/fonem J	J – poziție inițială	J – poziție intermediară	J – poziție finală
	Jaluzea	Cojoc	Ruj
	Jeleu	Angaja	Oranj bej
	Joacă	Proteja	
	Jucărie	Plonja	
	Joi	Prăji	
	Jos	Mijloc	
	Jale	Mijlociu	

Citiți cuvintele din tabel pentru grafemele /fonemele G/J

Rug – ruj	Lungă – luncă	
Rog – joc	Joc – foc	
Justețe – justiție	Jar – far	
Jenant – jenat	Jale – șale	
Jantă – geantă	Jantă – joantă	

Bunicul oferă nepoatei o jucărie mare și moale.	În mijlocul camerei este un fotoliu nou..	Colega mea are un ruj nou.
Dacă afară e cald deschid jaluzelele.	Dacă ne spălăm pe mâini ne protejăm sănătatea.	.

VI. Opoziția fonetică L/N

Grafem/fonem - L	L – poziție inițială	L – poziție intermediară	L – poziție finală
	Lac	Colac	Deal
	Lucru	Cald	Val
	Loc	Calm	Cal
	Lemn	Culme	Domol
	Livadă	Balcon	Rol
	Lacrimă	Sală	Obstacol
	Lumină	Vale	Țel

Grafem/fonem - N	N – poziție inițială	N – poziție intermediară	N – poziție finală
	Nas	Banană	Prun
	Nistru	Binoclu	Brun
	Nord	Muncă	Roman
	Nor	Minune	Tren
	Nucă	Minte	Marin

	Noapte	Cântec	Magazin
	Negru	Doină	Vin

VII. Opoziția fonetică L/R

Grafem/fonem - L	L – poziție inițială	L – poziție intermediară	L – poziție finală
	Lac	Colac	Deal
	Lucru	Cald	Val
	Loc	Calm	Cal
	Lemn	Culme	Domol
	Livadă	Balcon	Rol
	Lacrimă	Sală	Obstacol
	Lumină	Vale	Țel

Grafem/fonem - R	R – poziție inițială	R – poziție intermediară	R – poziție finală
	Rugămintе	Parc	Cer
	Roșu	Trandafir	Ger
	Rochie	Tractor	Nor
	Ritm	Tren	Tractor
	Regulă	Părinte	Murmur
	Rol	Turist	Dor
	Rucsac	Mire/Mireasă	Zbor

VIII. Opoziția fonetică M/N

Grafem/fonem - M	M – poziție inițială	M – poziție intermediară	M – poziție finală
	Mână	Rampă	Pom

	Măine	Lampă	Ram
	Mătușa	Tomate	Drum
	Mănușă	Hamac	Album
	Mașină	Stomac	Neam
	Mere	Somn	Program
	Miere	Domn	Sistem

Grafem/fonem - N	N – poziție inițială	N – poziție intermediară	N – poziție finală
	Nai	Intrare	Sun
	Nucă	Plantă	Bun
	Nimeni	Cană	Brun
	Niciodată	Antract	Prun
	Nimic	Antricot	An
	Nor	Unt	Lan
	Nistru	Lent	Vin

IX. Opoziția fonetică B/V

GRAFEM/FONEM – B	B – poziția inițială	B – poziție intermediară	B – poziție finală
	Balcon	Umbrelă	Alb
	Bani	Umbră	Crab
	Bancă	Albastru	Ciob
	Băutura	Îmbogăți	Sub
	Biblioteca	Îmbătrâni	Cub
	Birou	Bărbat	Arab
	Buletin	Întrebare	Aprob

Pe balcon e un fotoliu gri, nou și foarte confortabil	Vecinul meu este foarte amabil îmi răspunde detaliat la orice întrebare despre cartierul în care locuiesc.	Indicatorul de trecere alterna culorile alb – roșu.
Pentru înregistrare la biblioteca municipală e nevoie să ai buletinul.	Vânzătoare mi-a propus un pulover pentru bărbați foarte elegant, comod, moale și ieftin.	Sunt arab și sunt student la facultatea de istorie.

GRAFEM/FONEM – V	V – poziția inițială	V – poziție intermediară	V – poziție finală
	Vamă	Covor	Firav
	Varză	Covrig	Concav
	Vânzător	Lavoar	Păstrăv
	Vârstă	Convingere	Firav
	Vecin	Învingător	Morcov
	Văr	Învârtită	Mov
	Vizor	Înveli	Elev

VAR – FAR	VOM – FUM
VÂRF – FIRAV	VERDE – FIERBE
VOR – FOR	FISĂ – VISĂ
VREA – FEREĂ	FIR – VÂR
FIN – VIN	FALĂ- VALE
FIU – VIU	FALĂ – VANĂ
FINĂ – VINĂ	FAN – VAN
FATĂ – VATĂ	FOI – VOI

Am un văr care lucrează la autogara Sud.	Bunica scoate din cuptor o tablă mare de învârtite cu brânză de vaci și mărar.	Experimentul de la compartimentul Optică presupune examinarea spațiului convex și concav.
Doamna a privit prin vizor și sa convins că a sunat o persoană cunoscută.	Profesorul argumenta opinia cu convingere.	Am mâncat un morcov cu miere.

X. Opoziția fonetică J/Z

Grafem/fonem J	J – poziție inițială	J – poziție intermediară	J – poziție finală
	Jucărie	Conjunție	Bej
	Joc	Adjectiv	Oranj
	Jale	Proteja	Șomaj
	Jurnal	Aranja	Curaj
	Județ	Mijloc	Peisaj

GRAFEM/FONEM – Z	Z – poziția inițială	Z -poziție intermediară	Z – poziție finală
	Zebra	Ozon	Obraz
	Zimbru	Buza	Roz
	Zare	Azot	Caz
	Zarzavat	Pază	Necaz
	Zmeură	Rază	Iaz
	Zeamă	Rozmarin	Jazz
	Zgomot	Magazin	Solz

XI. Opoziția fonetică Ț/S

Grafem/fonem - Ț	Ț – poziție inițială	Ț – poziție intermediară	Ț – poziție finală
	Țară	Clopoțel	Micuț

	Țelină	Cățel	Vorbăreț
	Țambal	Vițel	Isteț
	Țânțar	Făță	Antebraț
	Țurțur	Dulceață	Josuț
	Țestoasă	Viață	Smalț
	Țiglă	Piață	Braț

Cosmin interpretează o piesă celebră la țambal.	Îmi place să vorbesc cu prietenii față-n față..	Un braț de coceni e hrană bună pentru animale.
În acest sat toate casele sunt acoperite cu țiglă.	În fiecare duminică merg la piață.	Vecinii au un câțel drăguț.

GRAFEM/FONEM – S	S – poziția inițială	S -poziție intermediară	S – poziție finală
	Soare	Astăzi	Frumos
	Sare	Asculta	Pas
	Săpun	Aseară	Urs
	Somn	Realism	Ceas
	Simplu	Casă	Glas
	Strună	Masă	Nas
	Stație	Restaurant	Succes

XII. Opoziția fonetică T/Ț

Grafem/fonem T	T – poziție inițială	T – poziție intermediară	T – poziție finală
	Tigaie	Facultate	Copt
	Tren	Student	Curat
	Trotuar	Universitate	Elegant

	Toamnă	Inteligent	Tort
	Telefon	Longitudine	Compot
	Tastieră	Latitudine	Împart
	Tablă	Cratiță	Lat

Ascultați citirea- model a enunțurilor. Citiți enunțurile și înregistrați modelul personal de lectură.

Comparați rezultatele și înscrieți opiniile în caseta cu informații de învățare.

Aseară am prăjit pește pe o tigaie nouă.	Studentii învață multe lucruri folositoare la universitate.	La ore studentul se îmbracă elegant.
Toamna frunzele sunt galbene.	În cratiță am gătit ciorbă delicioasă.	Pe raft este un tort proaspăt și foarte gustos.

Grafem/fonem Ț	Ț – poziție inițială	Ț – poziție intermediară	Ț – poziție finală
	Țară	Clopoțel	Micuț
	Țelină	Cățel	Vorbăreț
	Țambal	Vițel	Isteț
	Țânțar	Făță	Antebraț
	Țurțur	Dulceață	Josuț
	Țestoasă	Viață	Smalț
	Țigla	Piață	Braț

Cosmin interpretează o piesă celebră la șambal.	Îmi place să vorbesc cu prietenii față-n față.	Un braț de coceni e hrană bună pentru animale.
În acest sat toate casele sunt acoperite cu țigla.	În fiecare duminică merg la piață.	Vecinii au un cățel drăguț.

XIII. Opoziția fonetică S/Ș

GRAFEM/FONEM – S	S – poziția inițială	S -poziție intermediară	S – poziție finală
	Soare	Astăzi	Frumos
	Sare	Asculta	Pas
	Săpun	Aseară	Urs
	Somn	Realism	Ceas
	Simplu	Casă	Glas
	Strună	Masă	Nas
	Stație	Restaurant	Succes

Grafem/fonem Ș	Ș – poziție inițială	Ș – poziție intermediară	Ș – poziție finală
	Șampon	Aștept	Caș
	Școală	Crește	
	Șervețel	Cașcaval	Moș
	Șapte	Povestește	Oraș
	Șezătoare	Ușă	Borș
	Ștampilă	Mătușă	Cocoș
	Știri	Mănușă	Caltaboș

3Concluzii

1. Metoda foneticii corective este binevenită în procesul de studiu al pronunției în RLS (CECRL, volum complementar, 2021; Piccardo, 2016) pentru caracterul ei cognitiv, dar și praxiologic
2. Principiile foneticii corective corespund procesului firesc, de apropiere a unei imagini cognitiv - praxiologice.

3. Metoda verbo-tonală nu exclude, dar compensează dezavantajele metodei articulatorii, avantajele căreia sunt valorificate maxim.
4. Viziunea utilizatorului versus procesul de emisie a unui sunet este corelată cu principiile de receptare a acestuia conform unui model de receptare/ producere a sunetului.
5. Se realizează o structură didactică centrată pe elemente complexe:
 - Fonetic / fonologic
 - Producere / receptare
 - Imersiune / emergență

Considerăm astfel de cercetări utile și indispensabile studiului pronunției în RLS, Nu avem pretenția unicității, dar suntem siguri, că fiind bine conceptualizat, corect aplicat va contribui , cu certitudine, la asigurarea unui proces didactic de calitate.

Referințe bibliografice

Billieres M, Phonétique corrective en FLE Methode verbo-tonale, sursă digitală; disponibilă pe: <https://mvt-uoh.univtlse2.fr>

Brâncuș Gr., Ionescu A., Saramandu M., Limba română, manual pentru studenții străini, ediția III, editura Didactică și pedagogică, București, 1991,ISBN 973-30-17558

Dialog cu textul liric, Rațiu B,(Coord.), editura Eikon, 2016

Piccardo E, Phonological Scale Revision Process Report, 2016

Rosetti, A., Lăzăroiu, A., Introducere în fonetică, București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1982

Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue Apprendimento, Insegnamento, Valutazione (volume complementare): Division Education Department Council of Europe: publicat în „Italiano Lingua Due”, Milano, 2020, ISBN:2037-3597

ABORDAREA DIDACTICĂ ÎN PROCESUL DE RECEPTARE A TEXTULUI DIN PERSPECTIVA METODOLOGIEI RLS

CZU: 37.091.3:811.135.1`243`42

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.06>

Marcel BĂLICI,

lector univ. dr., USM, Chișinău, Republica Moldova

Mădălina BĂLICI,

as. univ., USM, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

The research approaches the process of text reception from the perspective of the RLS methodology. The structure of the work is presented in two compartments: a) adapted methodology, "communicating vessels" of didactics; b) reception of various types of texts - prose (narrative, descriptive, argumentative and functional), but also lyrical texts (presented, mainly, to users who do in-depth studies at the Faculty of Letters) from the perspective of various approaches. Thus the first part is a reflection of the didactic experiences proposed by P. Torresan, are presented at the level of reception. didactics, of conceptualization of insertion in learning strategies, of variations of learning methods, and the valorization of previous professional experience completes / configures the proposed methodological system by validating the new elements of study methods.

The second part of the paper refers to the action structures of receiving a text (especially lyrical texts). The proposed approaches contain aspects of examining and interpreting the text from the perspective of the intrinsic value/coherence of the text (lexical elements, acquisition of new words, the contextual role of lexemes, the topic of words in expressing the idea from a denotative and connotative perspective, the suggestion of the lyrical self-state derived from the correlation system: theme/motives/ images. The second aspect of exploring the value of the text is coherence, which involves making extratextual connections: interdisciplinary approach.

Keywords: oral production, methodology, communication skills, receptive skills, didactic approach

Rezumat

Cercetarea abordează procesul de receptare a textului din perspectiva metodologiei RLS. Structura lucrării este prezentată pe două compartimente: a) metodologie adaptată, „vase comunicante” ale didacticii; b) receptarea diverselor tipuri de texte – proză (narative, descriptive, argumentative și funcționale), dar și a textelor lirice (prezentate, preponderent, utilizatorilor care fac studii aprofundate la Facultatea de Litere) din perspectiva diverselor

abordări. Astfel prima parte este o reflectare a experiențelor didactice propuse de P. Torresan, sunt prezentate la nivel de receptare didactică, de conceptualizare a inserării în strategiile de învățare, de variații ale metodelor de învățare, iar valorificarea experienței profesionale anterioare completează / configurează sistemul metodologic propus prin validarea noilor elemente ale metodelor de studiu.

A doua parte a lucrării se referă la structurile acționale de receptare a unui text (în special a textelor lirice). Abordările propuse conțin aspecte de examinare și interpretare a textului din perspectiva valorii intrinseci/ coerența textului (elementele de lexic, achiziționarea noilor cuvinte, rolul contextual al lexemelor; topica cuvintelor în exprimarea ideii din perspectivă denotativă și conotativă, sugestia stării eului liric derivată din sistemul de corelare : temă/ motive/ imagini. Al doilea aspect al explorării valorii textului este coerența , care implică realizarea conexiunilor extratextuale: abordare interdisciplinar.

Cuvinte-cheie: *producere orală, metodologie, competențe de comunicare, abilitate de receptare, abordare didactică*

1. Variații adaptate și corelări conceptuale ale metodelor de receptare a mesajului scris

Din punct de vedere metodologic o publicație periodică de referință este revista ITALS (Italiana ca limbă străină: Bollettino ITALS, iunie, 2025). Directorul științific al acestei publicații metodicoștiințifice Paolo Torresan propune în numărul din iunie 2025 mai multe Modele metodice care s-ar putea adapta la formarea competenței de receptare a textului într-o limbă străină (RLS – în cazul nostru).

A. Metoda tabelelor complementare.

Algoritmul propus utilizatorilor poate avea următoarea configurare:

- Utilizatorilor li se oferă un text scris (pentru această metodă ar fi mai oportun un text care conține un fir narativ – Sugestie: Domeniul „Programul zilei”)
- Utilizatorii vor citi atent textul și vor completa tabelul care va conține informații parțiale despre textul receptat.
- Aceeași activitate o vor realiza și echipa a doua de studenți, dar, în cazul lor, vor lipsi alte informații
- Ulterior echipele vor prezenta totalitatea informațiilor despre textul propus
- Studenții vor selecta lexemele conform claselor morfologice. (de exemplu Verbul: a se trezi, a se spăla, a se îmbrăca, a se duce, a urca, a intra, a saluta, etc...)

Utilizatorul va completa tabelul relativ la corpusul activităților circumscrise aspectului morfologic: persoană, număr, modul, timpul, diateza

Caracteristica acestei metode este faptul că are proprietatea de a corela abilitatea utilizatorului de a înțelege un text scris, de a-l organiza ideatic și de a selecta lexemele conform unor principii de selectare. Corpusul gramatical al studentului va fi completat etapizat.

2. Metoda secvenței vizuale - lipsă

Metoda propusă de P. Torresan presupune faptul de a oferi studenților grupați în două echipe câte o parte a aceluiași tablou. Ulterior studenții din echipa A vor prezenta descrierea părții lipsă, iar utilizatorii din echipa B vor desena (în cazul în care această activitate ar presupune un volum temporal nejustificat, ar putea realiza desene online) în baza informațiilor receptate de la colegi. Echipa B va realiza aceeași activitate. Grupul de utilizatori ar putea conține 5-6 echipe. Apoi toate imaginile rezultate vor fi prezentate sub formă de galerie cu : nivelul 1 – imaginea originală / nivelul 2 – imaginea realizată de studenți. Fără îndoială, vor urma discuții după modelul:

- Fiecare echipă va comenta gradul de similitudine dintre imaginea inițială și cea produsă de utilizatori
- Comentariul colegilor relativ la gradul de similitudine
- Exprimarea opiniilor

Variații ale metodei:

1. Pictura pe numere (în mod deosebit pentru etapa în care se studiază culorile, adjectivul, etc)
2. Împrumut de piese puzzle. Utilizatorul poate primi o imagine incompletă. Profesorul va oferi instrucțiuni referitoare la toate detaliile care ar trebui să fie în imagine. Apoi utilizatorul va merge la colegii săi pentru a căuta piesele lipsă.

Metoda are avantajul de a crea o corelare dintre plasarea spațială a unei piese materiale într-o imagine cu aranjarea unor cuvinte în enunțuri, enunțuri - în text.

3. Metoda imaginilor fără personaje.

Utilizatorul A primește imaginea completă a unui tablou , având în cadrul lucrării și personaj/ personaje, utilizatorul B va avea același tablou , dar fără personajele prezente în tabloul original. Utilizatorul B, poate deduce informații despre personaj pornind de la contextul vizual. (Metoda poate fi aplicată în cazul în care se achiziționează elementele de vocabular referitoare la profesii). O altă variație ar fi ca utilizatorul A să realizeze o descriere a activităților unui personaj, iar acesta să deducă unele date despre el: profesia, aspectul fizic, elemente de vestimentație, etc...). O alternativă eficientă a acestei metode ar fi ca utilizatorii B să aleagă dintr-o galerie de personaje cea variantă care ar corespunde informațiilor oferite. Metoda este mai eficientă în cazul în care se propun mai multe fragmente mici de texte.

4. Metoda dezbaterilor în baza unei experiențe

Grupul de studenți poate fi împărțit în câteva echipe mici. Fiecare echipă va vizita un loc interesant din comunitate. Ulterior va prezenta în n număr de minute (până la cinci) descrierea experienței de a realiza o vizită în localitate. Ceilalți utilizatori vor completa fișa cu întrebări. Apoi , studentul va avea câteva minute pentru a răspunde la întrebări. Astfel se va realiza o combinare dintre metoda interviului și conversațiilor

amiabile. Astfel de metode valorifică abilitățile de comunicare, dar și de interacțiune în cadrul grupului de studenți.

5. Metoda albumului de publicitate

Metoda presupune multiple modalități de realizare. Fiecare student ar putea primi aprox. 10 imagini cu obiecte aferente domeniului tematic studiat. Utilizatorul va selecta doar patru obiecte pe care le va descrie colegilor. Aceștia vor trebui să identifice obiectul, conform descrierii și să formuleze întrebări suplimentare relativ la obiectul propus. Discuțiile în cadrul sălii de curs pot fi directe : utilizator / ceilalți colegi sau în perechi: Utilizator/ utilizator. Rolurile se pot inversa.

6. Metoda week-end în imagini.

În fiecare zi pe parcursul unei săptămâni utilizatorii fac câte o fotografie în diverse părți ale zilei. Ulterior , fiecare student întitulează imaginea și scrie două argumente în favoarea titlului propus. Studenții pot lucra în perechi, se vor scrie scurte comentarii sub fiecare fotografie a colegului. De asemenea, utilizatorul ar putea selecta o imagine preferată dintre cele propuse de coleg și va scrie un text argumentativ, conform algoritmului de scriere a unui text argumentativ, expunându-și ideile care au contribuit la alegerea realizată.

Se poate efectua o galerie cu cele mai relevante (în opinia utilizatorilor) imagini și text argumentativ.

Variația aceste metode poate fi aplicată la domeniul de orientare în mediul comunitar. Profesorul va prezenta un număr de 10-12 imagini cu diverse locuri din localitatea unde învață utilizatorul. Studentul va elabora un pașaport informațional referitor la fiecare imagine (de exemplu imaginea prezintă Teatrul Național ”Mihai Eminescu „, din Chișinău. Utilizatorul va răspunde la multiple întrebări versus această imagine, în funcție de nivelul de competență lingvistică și de comunicare la care se află. Astfel ar putea răspunde la întrebări de felul: unde se află...?, Când a fost fondat...?, Cine a fost arhitectul/ grupul de arhitecți...? , Prin ce este remarcabilă prezența sa în comunitate?).

La următoarea etapă , studentul va selecta informația vizuală – imagini pe coloana A și textele informativ -descriptive le scrie pe coloana B. Profesorul va solicita utilizatorilor să realizeze harta localității și să plaseze adecvat toate imaginile propuse, pe aplicație online, imaginile vor avea atașate și textele. De asemenea vor fi prezentate câteva situații – problemă care vor consta în solicitarea și acordarea de informații. De exemplu: un turist solicită o informație despre modul de a se deplasa până la punctul B de la o persoană autohtonă. Studentul B va descrie traseul pentru a ajunge la destinație. Explicația clară ar putea fi înregistrată, iar pe materialul digital se vor putea plasa multiple trasee comentate.

O altă variație a acestei metode este învățarea bazată pe proiecte: pentru utilizatorii care participă la conferințele studențești și pot elabora proiectări didactice axate pe

cercetare. Studenții din orașul A vor deveni ghizi pentru colegii lor, le vor prezenta 7-10 locuri remarcabile, vor atașa textele descriptiv-informative și le propune și trasee ghidate cu înregistrări audio. Surprinzător ar fi dacă utilizatorii din orașul A ar descrie orașul și traseele din localitatea B unde se află colegii parteneri.

Bineînțeles, rolul celeilalte echipe va fi identic.

7. Metoda „Cadranul cu trifoi”

Fiecare utilizator va primi o foaie A4, care va fi împărțită în patru părți egale. Fiecare compartiment va avea un titlu: de exemplu – Copilăria / Titlul generic și patru subtitluri: prieteni, culori, succese, gusturi. De asemenea în fiecare compartiment va fi desenat un trifoi, iar utilizatorul va indica pe fiecare frunză câte un lexem relevant. Ulterior studentul va realiza o prezentare structurată pornind de la cuvintele -reper expuse în tabel. O altă etapă în realizarea metodei este activitatea de prezentare a informațiilor proprii unui coleg, acesta, la rândul său va solicita noi informații și va realiza un text coerent pe care-l va prezenta grupului de utilizatori. Astfel metoda presupune prezentarea propriilor amintiri sau preferințe, dar și prezentarea preferințelor și amintirilor colegilor. Astfel de activități implică o comunicare autentică, empatie și capacitatea utilizatorului de a solicita și oferi informații.

8. Metoda celor cinci modificări ale poveștii

Studenții au avut posibilitatea să analizeze modalitatea de a accesa catalogul electronic al unei biblioteci din localitate(www.hasdeu.md; <http://catalog.bnrm.md>)

La sugestia profesorului vor selecta un text și vor completa fișa de solicitare a cărții. Ulterior vor merge la bibliotecă pentru a lectura textul. Revenind în sala de curs profesorul va crea echipe mici de 2-3 studenți. Fiecare echipă va face cinci modificări în textul citit. Echipa va prezenta textul modificat, iar ceilalți colegi vor identifica modificările (Este mai eficientă activitatea dacă fiecare echipă ar avea textul propriu, care a fost studiat anterior de întreaga clasă. (Din experiența profesională am lucrat cu textul ”Balada celor cinci motănași” de Ion Druță și Fata babei și fata moșneagului de I. Creangă/ partea 1/ (Druță, 1997; Creangă, 2015) text recomandat de manualul de Limba și literatura română, clasa a cincea, vorbitori nativi).

O altă variație a metodei a constat în posibilitatea studenților de a vedea spectacolul regizat în baza textului studiat. După vizionarea spectacolului am realizat o diagramă a similitudinilor și diferențelor dintre text și spectacol. Activitatea ar putea pune accentul și pe abilitățile de memorare și înțelegere a unui discurs/ mesaj oral. De exemplu utilizatorilor li se povestește un text modificat, pe care ei încearcă să-l înțeleagă și să-l memoreze. Ulterior li se prezintă textul scris, iar studenții vor căuta modificările pe care și le amintesc.

Stratificări ale abordării textuale : receptarea aspectelor de coeziune și coerență ale mesajului Din perspectiva configurării activităților pragmatice, în sala de curs, de receptare a diverselor tipuri de texte – narrative, descriptive, argumentative, funcționale,

putem stabili două viziuni fundamentale. Primul aspect se referă la înțelegerea generală a textului, iar al doilea la înțelegerea analitică. Stratificarea activităților conceptualizate de cadrul didactic va face referire la ambele tipuri de receptare, prin urmare, considerăm că este util și oportun să prezentăm modalități de operaționalizare a obiectivului de înțelegere globală și analitică a unui text.

Pentru înțelegerea:

- **Globală (paradigma Gestalt)** (Rațiu (coord.), 2016)

- 1) Cadrul didactic propune pentru lectură un text de studiu în concordanță cu nivelul de competență lingvistică și de comunicare a utilizatorului,
- 2) Studentul stabilește la prima lectură tema generală a textului propus
- 3) Ulterior numește o idee sau două pe care ar fi considerat-o importantă pentru el, după prima lectură
- 4) Extinderea textului studiat spre alte discipline cu teme similare, de exemplu, în cazul în care e tema *prieteniei sau a dragostei, sau a relațiilor sociale*, profesorul va oferi utilizatorilor unul sau mai multe obiecte de artă plastică la aceeași temă și le va solicita să stabilească aspectele de corelare tematică, același item se poate realiza și cu fragmente muzicale, elemente de teatru, secvențe de cinema sau imagini din galeriile de artă
- 5) Utilizatorilor li se va solicita să scrie o idee din text pe care o consideră ei ca fiind importantă, în propriul sistem cognitiv-valoric, ulterior vor completa conexiunea în triadă dintre enunțul propriu și corelarea cu textul studiat și cu alt element transdisciplinar
- 6) Se va scrie un text argumentativ prin care utilizatorii își vor expune opiniile în favoarea opțiunilor selectate (textul poate fi structurat sau în formă liberă)

Model de text structurat

- Care ar fi câmpul ideatic generat de titlul textului propus? (Elemente denotative și elemente conotative, sens/semnificație, tranzitivitate/reflexivitate)
- Care sunt ideile care fac conexiunea dintre titlul și tema textului?
- Care elemente din produsul artistic adiacent (pictură, secvență de film, de muzică, sculptură, elemente arhitectonice), au legătură cu tema generală?
- Care este nivelul de conexiune dintre aceste două exponente artistice, doar la nivel tematic sau și la nivel ideatic?
- Cum argumentează conexiunea dintre ideea considerată importantă pentru student și aspectele produsului artistic?

Abordarea intermediară dintre înțelegerea globală și cea analitică va cuprinde elementele de comprehensiune a textului la nivel de lexic și corelarea acestora cu extinderea în produsul artistic adiacent.

La această etapă propunem următorul *algoritm*:

- Intrarea în text. Utilizatorilor li se propune să recitească textul și să identifice cuvintele necunoscute sau asupra cărora există un anumit grad de ambiguitate în utilizare.
- Expunerea articolului lexicografic referitor la fiecare cuvânt.
- Transferul/convertirea textului poetic în expunerea etapizată conform firului narativ.
- Descrierea narativă a secvenței produsului artistic propus adiacent (în mod similar, cu noțiunea de *intrare în text*, folosim tehnica *intrare în tablou*, în *secvența de cinema*, în *fragmentul muzical*).

Model de receptare analitică a textului liric

Referitor la prima parte a procesului de receptare a textului liric, vom opta pentru varianta structuralistă de interpretare a textului.

- a) Structuri fonetice (figuri de sunet), identificarea figurilor de sunet și a structurilor fonetice și comentarea rolului acestora : manifestarea plenară a competențelor fonologice ale utilizatorului.
- b) Nivelul morfologic, rolul stilistic al diverselor părți de vorbire
- c) Identificarea figurilor de stil și comentarea acestora în contextul atmosferei/stării de spirit generate de universul liric al poeziei moderne (pentru utilizatorii care, ulterior, vor face studii de masterat la Facultatea de Litere).

Referitor la structura algoritmului de receptare a textului putem afirma că se încheie cu formularea judecăților de valoare și expunerea emoțiilor, sentimentelor, valorilor, atitudinilor derivate ale textului și percepute/receptate de către student.

Utilizatorilor li se cere, din lista de emoții, să marcheze cromatic cele prezente în text: *adorare, agitație, agonie, amuzament, anticipație, anxietate, ardoare, confuzie, copleșire, curiozitate, deprimare, desconsiderare, dezamăgire, deznădăjduit, disperare, dispreț, dorință, dragoste, dor, durere, empatie, enervare, entuziasm, exaltare, ezitare, fericire, frustrare, furie, gelozie, groază, hotărâre, indiferență, invidie, iritare, încredere, îndoială, înfrângere, îngrijorare, jenă etc.* Sentimentul/emoția/starea de spirit principală va fi marcată cromatic, emoțiile adiacente/directe, de asemenea se marchează cromatic, iar printr-o altă culoare se vor marca sentimentele și emoțiile sugerate indirect.

O altă metodă utilizată pentru receptarea textului liric modern este *radiografia emoțiilor*; metoda constă în scrierea *jurnalului dublu*, care presupune:

- În primul compartiment se vor completa enunțuri de genul - ***Simt entuziasm când... îmi reușește un obiectiv...***
- În al doilea compartiment utilizatorii vor completa enunțurile, însă nu în baza conceptelor personale, ci făcând referire la textul liric studiat. O modificare a metodei ar fi ***Jurnalul cu intrare triplă***, care presupune, în primul compartiment determinarea valorii, atitudinii, emoției, în al doilea compartiment presupune

atitudinea studentului față de componentele compartimentului anterior, iar în compartimentul al treilea elevii vor scrie citatele de text.

Metoda poate avea și o altă variațiune – **cadranul**.

- 1) Valori și emoții
- 2) Atitudini personale
- 3) Citate din text
- 4) Corelarea cu produsul artistic adiacent

Unul dintre obiectivele importante ale monitorizării receptării textului este *identificarea – determinarea – conturarea profilului personajului (a se vedea corelarea cu metoda tabloului fără personaje)*.

Relativ la tipologia personajului, propunem metoda *Oaselor de pește*, care presupune aranjarea grafică a oaselor ca într-o reflecție de oglindă, e vorba de o prezentare dihotomică a ideilor, iar *capul și coada* pot corespunde celor două tipuri în tipologia personajului – *patern transcendental și cealaltă tipologie – senzorial cotidian*.

Remarcăm, de asemenea **Brainstormingul**, ca o altă metodă în determinarea avatarurilor eului liric-narativ. *Introducerea textului liric se va realiza în funcție de nivelul de competență lingvisticocomunicativă a utilizatorului, dar în concordanță cu domeniul de interes al studentului (este oportună, în mod deosebit, pentru studenții care învață RLS pentru a-și continua studiile de masterat/ doctorat la Facultatea de Litere)* Ca proiect semestrial, studenții ar putea realiza o antologie de poezii semnificative pentru tipurile de eu: 1) eul scindat, 2) eul agonice (sau alienat), 3) eul reflexiv/meditativ, 4) eul hiperemic, 5) eul apolinic, 6) eul social, 7) eul hipersensibil, 8) eul lepros, 9) eul creator, 10) eul biografic, 11) eul stihial, 11) eul problematizat, 12) eul domestic, 13) eul profetic, 14) eul dionisiac, 15) eul orfic, 16) eul contemplativ, 17) eul sisific, 18) eul proteic, 19) eul narcisic. Utilizatorii vor avea ca sarcină de: învățare prin intermediul proiectelor, să realizeze o antologie de poezie lirică modernă, după următorul algoritm:

- Stabilirea principiilor și criteriilor în baza cărora se va face selecția textelor lirice
- Clasificarea tipologiei eului liric
- Selectarea autorilor moderni din opera cărora se vor selecta poeziile relevante pentru un anumit tip de eu liric
- Identificarea autorilor din literatura universală, care prezintă relevanță prin opera lor cu textele lirice selectate
- Prezentarea în oglindă, pentru fiecare tip de eu liric a unui text poetic modern din literatura română și cea universală
- Completarea casetei de interpretare, în care utilizatorii vor formula câteva argumente, conform structurii enunțului argumentativ, pentru a încadra textul ca fiind relevant pentru un anumit tip de eu liric.
- Determinarea tipului eului liric, care se manifestă preponderent într-un anumit curent literar

- Prezentarea designului paginii în triada textuală: poezia din literatura română, poezii din literatura universală și text argumentativ.
- Prezentarea tripticului artistic
- Un tablou/pictură relevantă din operele universale, unul din cea românească și o imagine din orice domeniu artistic selectat de student.
- Grupul de studenți vor prezenta antologia în format e-book
- Lansarea cărții – *Antologia tipologiei eului liric* conform unui scenariu de promovare creat de elevi.
- Alți actori ai procesului de educație: profesori, bibliotecari, colegi de la alte instituții ar putea scrie și prezenta câte o recenzie asupra antologiei prezentate.

O altă modalitate de relevare a corespondenței dintre *cuvântul poetic și comunicare VS ludic* este cea a aplicării diverselor abordări. O primă abordare ar fi caracterizată prin alternanța întrebare – răspuns. Utilizatorilor li se propune să lucreze în echipă și să lectureze poezia primită, apoi formulează mesajul textului și-l comentează din perspectiva experienței proprii. Referitor la textele narative/ descriptive/ argumentative putem propune metoda explicită mai sus a interviurilor pornind de la diverse surse : imagini, fotografii , texte, resurse audio-vizuale, etc... Abordarea receptării textului literar se pretează metodei *Cascada*, deoarece textul scris de prima grupă trece la a doua, care-l completează cu informații din istoria literară și despre viața autorului. Bineînțeles, fiecare grup va primi o fișă pentru completare de la o echipă vecină. Ulterior, studenții vor lua textele completate de la colegi, le vor citi și își vor însuși materialul cognitiv. Din fiecare echipă va fi selectat un student, care va avea rolul de a realiza metoda *Interviului*. Echipa va realiza următorii pași:

- Formularea întrebărilor generale referitoare la primele impresii postlectorale asupra textului liric
- Formularea întrebărilor, care realizează conexiunea cu mesajul global al poeziei
- Chestionarea intervievatului referitor la mesajul global al poeziei, în corespondență cu *biografia autorului, curentul literar din care face parte, realitățile social-istorice în care a activat poetul*
- Formularea întrebărilor care fac referire la: tipologia eului liric, atmosfera sugerată de universul poetic, repetarea motivelor, rolul figurilor de stil în textul poetic.

Nota Bene !

Studentul care are rolul de a realiza interviul, poate fi în diverse contexte – *colegul autorului, un critic literar/jurnalist din alt curent literar, un specialist dintr-un alt spațiu lingvistico-literar. Din experiența proprie remarcăm proiectului "Cartea A4" realizat în baza textelor lirice ale poetului Iulian Filip și multiple texte poetice lirice ale Cludiei Partole.* Pentru autentificarea și creșterea motivației intrinseci a studenților, interviurile se pot înregistra și vor fi atașate antologiei create de echipa de utilizatori.

O altă perspectivă a textelor propuse spre cercetare este **abordarea tematică**. Utilizatorilor li se propune să realizeze consecutiv sarcini prin care să numească tema textului și să o coreleze cu conceptul despre lume a autorului, să prezinte grafic emoțiile și sentimentele aferente temei propuse, să propună un alt model grafic, cu alte sentimente și emoții, derivat din aceeași temă, să compare organizatorii grafici ai emoțiilor și sentimentelor în cadrul creației aceluiași autor, în cadrul creației a doi-trei autori din literatura română sau, prin extensie, și a autorilor de texte literare cu teme și motive similare din literatura universală. Ca o variație a abordării tematice ar fi activitatea de comparare și interpretare a organizatorilor grafici, care exprimă sentimentele și emoțiile prezente în textul studiat.

Al treilea tip de abordare în receptarea textului propus în cadrul unității de învățare, este abordarea poetică. Studenților li se va propune să realizeze un reportaj în baza unui text descriptiv, referitor la etapa de elaborare a unui text poetic. Metoda **Jocului de rol** îl va încadra pe utilizator într-un context în care se identifică cu poetul. El va descrie prin utilizarea elementului axiologic - empatizarea, modul în care și-a elaborat propriul text. Elementele descriptive vor conține: conceptul poetului despre *ars poetica*, *poezie*, *poeticitate*, *univers poetic*. Se vor descrie elementele de limbaj particulare ale poetului, precum și ipostazele eului poetic, utilizatorul va expune modalitatea de modificare a stărilor emotive ale eului liric și reprezentarea acestora prin particularitățile de poeticitate ale limbajului. În concluzie, utilizatorul va explica de ce poetica autorului este una redundantă din perspectiva sugestiei sau al vidului comunicant. Din această perspectivă, propunem ca anterior, să se fi analizat studiul lui Alexandru Cistelecan **Poetica preaplinului vs poetica preagolului**.

Următoarea etapă în receptarea textului liric se numește **Analiza de tip close-reading**. Acest tip de analiză include:

- Cu ce lexem debutează ultima strofă?
- Prin ce se particularizează expresia poetică?
- Care este rolul interjecției, onomatopeelor etc, din textul liric?
- Ce fel de imagini artistice se realizează?
- Ce fel de figuri de stil sunt prezente în poezie?
- Ce ar putea sugera un joc verbal?
- Care este dimensiunea temporală a imaginarului?
- Care este ideea centrală? Cum evoluează tensiunea lirică?
- Care este diferența semnificației într-o lectură pe verticală?
- Care este finalitatea rostirii poetice? (Rațiu, (coord), 2016, p.18-19)

Caracteristica acestei etape constă în tranșarea textului integral în diverse componente ale acestuia: semnificații conotative și denotative la nivel de lexem, valorile stilistice ale diverselor categorii morfologice, corelarea dintre reverberațiile stilistice ale categoriilor morfologice și imaginile artistice configurate în text, precum și comentarea,

interpretarea și integrarea figurilor de stil atât pe nivelul imaginii artistice punctuale, cât și la nivelul stării universului poetic. Utilizatorul va realiza corelarea algoritmică dintre mesajul global al poeziei, ideile derivate în mod direct și ideile sugerate indirect. Un rol aparte îl va avea, de asemenea, și comentarea/interpretarea structurii textului poetic atât la nivel conceptual-ideatic, cât și vizual-tipărit. Putem afirma, pe bună dreptate, că acest tip de analiză își legitimează titlul de citire închisă, deoarece are o abordare imersivă cu elemente de comentare și interpretare prin comprehensiune a elementelor componente intrinseci ale textului poetic.

Ultimul tip de receptare a textului liric se referă la abordarea arhetipală, astfel utilizatorilor li se va propune metoda **Labirintului**. Pe tabla interactivă se va afla imaginea unui labirint, în centrul căruia va fi reprezentată o imagine semnificativă pentru tema adiacentă textului poetic. La punctul de start al labirintului se va afla plasată o imagine care îl caracterizează pe studentului sau grupul de studenți ce realizează sarcina. Primul grup de *obstacole* vor reprezenta multiple imagini care fac referire la posibile ipostaze ale eului liric, utilizatorul va depăși doar obstacolul concordant cu textul poetic studiat. Al doilea tip de sarcini vor propune utilizatorilor să se deplaseze pe lângă imaginile care sunt în armonie cu elementele de timp și spațiu din cadrul textului poetic (Rațiu (coord.), 2016). În traseul propus se vor identifica și alte personaje lirice, iar el se va deplasa doar pe lângă personajele amiabile. **Labirintul** va conține imagini care reprezintă multiple acțiuni, stări (verbe), iar firul va trece doar pe lângă cele menționate în textul studiat.

CONCLUZII

1. Textul – element al structurii de comunicare globală poate avea multiple moduri de expunere : narativă, descriptivă, argumentativă și funcțională
2. Fiecare modalitate de expunere a textului corespunde unei circumstanțe de comunicare
3. Textul poate cuprinde elemente valorice intrinseci/ generic numite- coeziunea textului/ și aspecte care fac referire la realitățile circumstanțiale/ generic numite-coerența textului/
4. Interpretarea unui text se poate realiza pornindu-se de la tipurile de interpretare : tematică, poetică, arhetipală, structurală
5. Metodele pot fi interpretate ca fiind eficiente doar ulterior validării acestora de utilizatori.
6. Validarea unei metode este în corelare cu modul de învățare a studentului și de predare a cadrului didactic
7. Metodele pot fi adaptate și pot comporta variații ca urmare a valorificării experiențelor lingvistice și profesionale ale participanților la procesul de studiu.

Referințe bibliografice

Bollettino ITALS, iunie, 2025, ISSN :2724-5888, Veneția

Creangă I, Fata babei și fata moșneagului, editura Ion Creangă, București, 1992, ISBN: 973-25-0294-0

Dialog cu textul liric (coord. Bogdan Rațiu), editura Eikon, 2016

Druță I, Balada celor cinci motănași, editura Cartier, Chișinău, 2015, ISBN: 978-9975-79-980-5
www.hasdeu.md

www.catalog.bnrm.md

ROLUL ȘI EFICIENȚA METODEI EXERCITIULUI ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE MEDICINIȘTILOR STRĂINI

CZU: 378.091.31:811.135.1`243`276.6:61

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.22>

Ina DRIGA,

doctor în filologie, lector universitar

Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”

Abstract

The exercise method is one of the most effective and frequently used approaches in the teaching and learning process of Romanian as a foreign language, especially for medical students. These learners need not only a general linguistic foundation but also specific competencies in the medical field that can be quickly applied in real-life situations - such as consultations, medical records, and dialogues with patients and colleagues.

Through exercises, foreign students consolidate grammatical rules, enrich their vocabulary (both general and medical), develop fluency in expression, and form linguistic reflexes. Exercises may be structural (to reinforce correct forms), functional (to apply in concrete contexts), receptive (listening and reading), as well as productive (oral and written expression). Thus, the method meets both cognitive goals (understanding and using the language) and practical ones related to preparing future doctors for professional communication.

Key words: *exercise method, medical vocabulary, oral and written communication, linguistic automatisms, grammar and vocabulary exercises.*

Rezumat

Metoda exercițiului reprezintă una dintre cele mai eficiente și frecvent utilizate metode în procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, în special în cazul studenților mediciniști. Acești cursanți au nevoie nu doar de o bază lingvistică generală, ci și de competențe specifice domeniului medical, pe care să le poată aplica rapid în contexte reale – consultații, fișe medicale, dialoguri cu pacienții și colegii.

Prin exercițiu, studentul străin consolidează regulile gramaticale, își îmbogățește vocabularul (atât cel uzual, cât și cel medical), dezvoltă fluență în exprimare și își formează reflexe lingvistice. Exercițiile pot fi structurale (pentru fixarea formelor corecte), funcționale (pentru utilizarea în contexte concrete), de receptare (ascultare și citire), dar și de exprimare orală și scrisă. Astfel, metoda răspunde atât obiectivelor cognitive (înțelegerea și utilizarea limbii), cât și celor practice, care țin de pregătirea viitorului medic pentru comunicarea profesională.

Cuvinte-cheie: *metoda exercițiului, vocabular medical, comunicare orală și scrisă, automatism lingvistic, exerciții gramaticale și lexicale.*

Predarea limbii române ca limbă străină pentru studenții internaționali din domeniul medical presupune o abordare metodologică complexă, care să răspundă atât nevoilor lingvistice, cât și celor profesionale ale acestora. În acest context, metoda exercițiului se dovedește a fi un instrument pedagogic deosebit de eficient, permițând formarea unor competențe comunicative adaptate realităților din spitale, clinici și laboratoare.

Lecția constă în realizarea metodică a unor obiective într-un timp definit, folosind conținuturi și mijloace potrivite. (Mărcușanu I; Mărcușanu E.D; Neculai C.D. 2002 : 65)

Lecția este activitatea care necesită participarea concomitentă și obligatorie a profesorului și a studenților. Profesorul are rolul de conducător al procesului învățării iar studenții sunt beneficiarii instruirii; ei își însușesc noțiunile, conceptele, regulile gramaticale, normele de ortografie și punctuație prevăzute de programă.

După precizarea obiectivelor și după analiza resurselor, profesorul elaborează strategia didactică. Într-o lecție, strategia didactică reprezintă modalitatea de combinare a metodelor și mijloacelor de învățământ în scopul atingerii obiectivelor propuse.

Pregătirea unei activități didactice nu înseamnă aplicarea „unui tipar”, a unei scheme prestabilite la un conținut anume; proiectarea activității didactice înseamnă anticipare, deci reflecție prealabilă asupra ceea ce ar fi dorit să se întâmple, imaginarea unui scenariu al activității.

Ușurința de a gândi se dezvoltă prin exercițiu repetat de rezolvare a problemelor diverse; îndemânarea și abilitățile practice se dobândesc și ele prin exercițiu [...]. (Cerghit 2006 : 244) Prin urmare exersarea continuă, în orice domeniu, are un rol important în consolidarea cunoștințelor, în dezvoltarea aptitudunilor, sporirea capacităților și prevenirea uitării. Exercițiile constituie o metodă de predare-învățare folosită frecvent în sintaxa propoziției și a frazei, în formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de a folosi manualele sau culegerile de texte. Exercițiile diferite și complexe, repetate în mod frecvent, duc la eliminarea greșelilor în analiza gramaticală a subiectului și a subordonatei subiective, la formarea unui grad de automatizare în depistarea lor.

Verificarea imediată a studenților, controlul și autocontrolul reprezintă condiții esențiale pentru reglarea acțiunii și obținerea performanțelor în studierea unei limbi străine și anume a limbii române. Pentru atingerea scopului trebuie pornit de la exerciții dirijate, conduse pas cu pas de profesor, urmând să se ajungă la exerciții autodirijate, independente.

Exercițiile au următoarele etape:

- se explică scopul și sarcinile exercițiului folosindu-se cunoștințele teoretice însușite anterior;
- se prezintă o demonstrație;
- mediciniștii străini execută în mod independent exercițiul conform demonstrației. Dacă este cazul, profesorul dă indicații individuale sau pentru

toți studenții, dacă greșesc în bloc. Pentru ca această metodă să fie eficientă este necesar ca exercițiile să respecte programa, particularitățile de vârstă, să aibă un conținut clar și să fie accesibile nivelului de înțelegere al studenților.

Am încercat să alegem cu grijă exercițiile în funcție de scopul didactic propus, să le organizăm în raport cu ritmul de lucru al fiecărui student, să le integrăm într-un sistem de exerciții, să eșalonăm în timp exercițiile, să corectăm permanent greșelile până la obținerea performanțelor.

Am folosit atât exerciții orale cât și scrise. Alegerea tipului de exerciții pentru analiza subiectului am făcut-o și în funcție de rezultatele obținute de-a lungul anilor în cariera de profesor. În cazul lucrului în grup, s-au respectat următoarele etape:

- anunțarea procedurii de lucru;
- împărțirea clasei în echipe;
- repartizarea unei sarcini didactice pentru fiecare grupă;
- oferirea de îndrumări privind modul de lucru.

Grupa a conlucrat pentru ca sarcina didactică să fie rezolvată. În încheiere, am analizat rezultatele și modul în care au conlucrat studenții în cadrul fiecărei grupe. În cadrul activităților de muncă independentă și al temei pentru acasă, am dat exerciții obligatorii pentru toți studenții, moderate ca dificultate și complexitate, și exerciții facultative, cu un grad sporit de dificultate și de complexitate. Profesorul trebuie să aleagă cu grijă exercițiul în funcție de scopul didactic propus, să-l organizeze în raport de ritmul de lucru al fiecărui student, să eșaloneze în timp exercițiile, să corecteze permanent greșelile până la obținerea performanțelor. Fișele de exerciții, pe care le folosesc la lecțiile de sistematizare pot avea un grad progresiv de dificultate, prin care se urmăresc consolidarea și aplicarea noțiunilor, a formulelor, a simbolurilor asimilate.

Obiectivele formative ale metodei exercițiului, după Vistian Goia, sunt:

- să fixeze cunoștințele teoretice relativ la un capitol, categorie morfologică, sintactică, ortografică, de punctuație etc.;
- să creeze abilități de transpunere a acestora în practică;
- să dezvolte deprinderea de muncă independentă a studenților;
- să dezvăluie profesorului eventualele lipsuri în cunoștințele teoretice ale studenților;
- să stimuleze capacitățile creative ale acestora, făcând pasul de la operații mentale la structuri operaționale;
- să înlăture „uitarea”, tendințele de interferență (confuzia);
- să mijlocească transferul cunoștințelor morfo-sintactice de la un capitol la altul, de la o structură la alta a fenomenului gramatical. (Goia 2002 : 137)

Procesul educativ în domeniul medical nu se limitează doar la cunoștințele tehnice, ci implică și dobândirea unui limbaj specific, esențial pentru interacțiunile profesionale în cadrul spitalelor, clinicilor sau în cercetare. În acest context, metoda exercițiului joacă

un rol central în dezvoltarea abilităților lingvistice necesare pentru succesul în carierele medicale ale studenților.

Metoda exercițiului oferă următoarele beneficii:

- automatizarea expresiilor medicale frecvente;
- reducerea anxietății lingvistice în fața pacientului;
- pregătirea studenților pentru stagii clinice și examene de limbă;
- posibilitatea de evaluare clară a progresului lingvistic;
- creșterea motivației prin rezultate vizibile.

Această metodă nu doar că ajută la consolidarea vocabularului medical, dar este și un instrument eficient pentru dezvoltarea fluenței în utilizarea limbii române în contexte academice și profesionale.

Metoda exercițiului este clasificată drept o metodă activă, care presupune implicarea directă și continuă a cursantului în procesul de învățare. Ea este eficientă pentru că se bazează pe repetarea conținutului, pe exersarea regulată a structurilor gramaticale și a lexicului specific, precum și pe automatizarea unor deprinderi de comunicare.

Predarea limbii române pentru medicii străini se distinge prin:

- necesitatea acumulării rapide a unui vocabular tehnic de specialitate;
- dezvoltarea competenței de interacțiune orală și scrisă în contexte medicale;
- adaptarea exercițiilor la terminologia medicală: boli, simptome, proceduri, părți ale corpului etc.

Metoda exercițiului poate fi aplicată în mod eficient în predarea limbii române medicale prin activități care pun accent pe repetarea și aplicarea practică a cunoștințelor. Acestea sunt organizate astfel încât să reflecte situațiile cu care studenții se vor confrunta pe plan profesional.

În continuare, vom oferi exemple concrete de exerciții aplicate în contexte medicale pe parcursul lecțiilor de limba română și terminologie medicală pentru cursații străini de la anul II, care au deja formate competențe lingvistice pentru nivelul incipient și mediu.

a) Exerciții de formare a vocabularului medical:

Exercițiile de vocabular sunt esențiale pentru formarea competențelor lingvistice medicale. Studenții învață să recunoască și să utilizeze corect cuvinte din terminologia medicală.

La fiecare temă studiată învățăm lexic terminologic nou, de exemplu atunci când trecem la tema *la dermatolog* le propunem studenților să explice sensul termenilor medicali, oferindu-le un model, după care ei continuă să definească și să însușească cuvinte noi din terminologia medicală:

Model: Dermatologie - [gr. *derma* – piele, *logos* – studiu] - ramură a medicinei care studiază pielea și bolile ei.

Alergie – _____

Paraclinic – _____

Unguent – _____ (Chiriac 2017 : 79)

b) *Exerciții gramaticale contextualizate:*

Atunci când abordăm subiectul gramatical cazurile substantivului le putem propune un asemenea exercițiu: *Elaborați o listă de reguli pentru un mod sănătos de viață. Folosiți substantivele propuse la diferite cazuri: regim, alimentație, sport, odihnă.* (Chiriac 2020 : 39)

c) *Simularea interacțiunilor medicale:*

Simulările de consultație medicală sunt un alt tip de exercițiu extrem de util pentru studenții mediciniști. În aceste simulări, studenții joacă rolul medicilor sau pacienților într-un cadru controlat. Aceasta nu doar că ajută la dezvoltarea abilităților lingvistice, dar și la perfecționarea abilităților de comunicare în mediul medical.

De exemplu: **Sunteți medic gastrolog: S-a adresat un pacient care prezintă următoarele simptome:** *Indigestie care durează mai mult de o săptămână, arsuri și dureri stomacale, senzație de greață și vomă, senzație anormală de sațietate după masă.* **Explicați care sunt acțiunile medicului.**

Anamneză:	
Examen clinic obiectiv	
Examen paraclinice	
Prescripții medicale	
Recomandări	

(Chiriac 2020 : 145)

d) *Exerciții de grup și discuții:*

Discuțiile de grup reprezintă un alt tip de exercițiu care permite studenților să își exprime opiniile despre diferite subiecte legate de medicină. În aceste exerciții, studenții sunt încurajați să discute cazuri medicale, să explice proceduri sau să argumenteze despre tratamente.

Exemplu:

Se dă situația: **Pacientul suferă de dermatită de contact. Oferiți sfaturi.**

Sugestii pentru pacient	Sugestii pentru medic
Respectați prescripțiile medicului.	Analizați cu atenție rezultatele examenelor paraclinice.

(Chiriac 2017 : 79)

Aceste exerciții ajută studenții să dezvolte un limbaj specific, dar și să își exprime opiniile clare și coerente în cadrul unui mediu profesional.

e) Exerciții de redactare profesională:

În baza informației citite, studenții trebuie să întocmească o fișă personală a pacientului, să ținând cont de următoarele aspecte:

- a) Identitatea pacientului: nume, prenume, vârstă, sex, domiciliu, stare civilă, profesie;
- b) antecedente personale: bolile copilăriei, vaccinări și datele vaccinării, alergii la polen, praf, medicamente; spitalizări;
- c) obiceiuri: exerciții fizice (ocazional, exerciții fizice regulate); diete, consum de cafea, alcool; fumat;
- d) acuzele pacientului;
- e) examinarea pacientului și stabilirea diagnosticului prezumtiv, examene de laborator;
- f) stabilirea diagnosticului final;
- g) prescripții medicale și recomandări.

(Chiriac 2017 : 97)

În concluzie:

Metoda exercițiului rămâne un pilon fundamental în predarea limbii române pentru mediciniștii străini. Eficiența sa rezidă în capacitatea de a transforma cunoștințele teoretice în deprinderi practice, funcționale. Această metodă trebuie folosită în mod sistematic, contextualizat, și adaptat nevoilor reale ale cursanților.

Aplicarea metodei exercițiului este esențială în formarea competențelor lingvistice medicale ale mediciniștilor. Prin exerciții de vocabular, simulări de consultație și discuții de grup, studenții sunt capabili să aplice cunoștințele dobândite într-un mod eficient și relevant pentru carierele lor medicale. Metoda exercițiului contribuie nu doar la dezvoltarea competențelor lingvistice, dar și la încrederea studenților în comunicarea medicală și la integrarea lor cu succes în mediul academic și clinic.

Exercițiile repetitive ajută studenții să comunice mai ușor cu pacienții și colegii lor, contribuind la dezvoltarea competenței lor lingvistice. Comunicarea clară este esențială în domeniul medical pentru prevenirea erorilor și crearea unui mediu de încredere. Cu ajutorul exercițiilor, studenții pot învăța rapid să folosească terminologia medicală corectă, esențială pentru diagnosticare și tratament. Exercițiile sunt menite să simuleze

contexte reale de practică medicală, astfel încât studenții să fie pregătiți pentru interacțiuni profesionale autentice.

Bibliografie:

1. Cerghit I. (2006). *Metode de învățământ*, Iași: Ed. Polirom, ediția a IV-a, p.244.
2. Chiriac A., Trebeș-Roșca, T., Lopatiuc, A., Driga, I., et. al. (2020). *Limba Română în context medical* (pentru studenții de la Facultatea de Medicină). Chișinău: CEP Medicina.
3. Chiriac, A., Driga, I. et. al. (2017). *Caiet de exerciții audio*. În baza dialogurilor cu tematică medicală (cu suport audio). Chișinău: CEP Medicina.
4. Goia V. (2002). *Didactica limbii și literaturii române pentru gimnaziu și liceu*, Cluj-Napoca: Editura Dacia, p.137.
5. Mărcușanu I., Mărcușanu E.D., Neculai C.D. (2002). *Limba Română. Ghid Metodic*, București: E.D.P, p.65.

DE LA RETROVERSIUNE LA MEDIERE: PREDAREA RLS LA INSTITUTUL OFICIAL DE LIMBI STRĂINE DIN MADRID “JESÚS MAESTRO”: 1976-2025

CZU: 37.091.3:811.135.1`243:378(460)

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.07>

José Damián González-Barros GONZÁLEZ,

Escuela Oficial de Idiomas de Madrid “Jesús Maestro”, Spainia

Rezumat

Comunicarea își propune să prezinte pe scurt istoricul predării RLS într-un context lingvistic și cultural mai aparte, și anume Institutul Oficial de Limbi Străine din Madrid, o instituție de învățământ veche de 114 ani. Studenții care învață aici o limbă străină nu sunt în contact direct cu mediul lingvistic respectiv, majoritatea nu sunt filologi, iar motivele pentru care doresc să studieze limbi străine sunt foarte diverse. Pe de altă parte, pe parcursul a mai bine de 50 de ani, metodică s-a schimbat profund, oferta de manuale RLS s-a îmbogățit, au apărut noi resurse de studiu, tehnologia își spune tot mai mult cuvântul. Observăm însă că anumite elemente revin: retroversiunea apare din nou sub forma medierii și poate fi folosită ca exercițiu de recapitulare a vocabularului și a gramaticii, care, la rândul ei, își recapătă vechiul rol în predarea limbilor străine.

Cuvinte cheie: mediu lingvistic, metodică, manuale, româna ca limbă străină, retroversiune, mediere, gramatică.

Abstract

This paper aims to briefly present the history of teaching Romanian as a Foreign Language in a special, more particular linguistic and cultural context, namely the Official Institute of Foreign Languages of Madrid (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid), a 114-year-old educational institution. The students who learn a foreign language here are not in direct contact with the respective linguistic environment, they are not philologists, and the reasons they have for studying foreign languages are very diverse. On the other hand, over the course of more than 50 years, methodology has changed profoundly, the offer of textbooks to teach Romanian as a Foreign Language has been enriched, new resources for study have appeared, technology is increasingly playing an important role. However, we notice that certain elements are making a comeback as translation appears again in the form of mediation and can be used as an exercise to revise vocabulary and grammar, which, in the other hand, regains its old role in foreign language teaching.

Keywords: linguistic environment, methodology, textbooks, Romanian as a foreign language, translation, mediation, grammar.

Articolul dorește să prezinte activitatea și specificul catedrei de limba română a Institutului Oficial de Limbi Străine „Jesús Maestro” din Madrid, precum și instituția de învățământ din care face parte.

(Fotografia_ 01)

Institutul Oficial de Limbi Străine (Escuela Oficial de Idiomas, în limba spaniolă) este o instituție de învățământ de stat, care a fost înființată în 1911 având ca scop predarea limbilor străine.

Publicul-țintă al Institutului este format din persoane de toate vârstele și de orice profesie, care doresc să învețe limbi străine din motive cât se poate de diverse, despre care am să vorbesc mai departe.

În Spania există 470 de astfel de Institute de Limbi Străine, din care 35 se află în comunitatea autonomă Madrid. În capitală există 12, cel mai vechi fiind Institutul Oficial de Limbi Străine „Jesús Maestro” (în continuare ILS-JM) unde se predau 20 de limbi străine, printre care și limba bască, catalană și galiciană, care se vorbesc în Țara Bascilor, Catalonia și Galicia și care au rang de limbi oficiale în aceste comunități autonome, precum și limba spaniolă ca limbă străină.¹

Catedra de limba română s-a înființat în anul 1976, când între România și Spania existau doar relații consulare și comerciale, ridicate la rang de ambasadă în anul următor. Merită să menționez faptul că, în 1967, România devine singura țară comunistă europeană care avea relații consulare și comerciale cu Spania.

Activitatea catedrei noastre poate fi încadrată în secțiunea A a acestui simpozion, care prezintă modele de experiență profesională în didactica limbilor în diverse contexte lingvistice și culturale, dacă avem în vedere diferențele cu celelalte catedre de RLS din spațiul lingvistic românesc și din afara acestuia.

Situația studenților care învață RLS la Madrid diferă de cea a studenților străini care urmează anul pregătitor în România sau în Republica Moldova, fiindcă studenții noștri nu vor urma studii superioare în niciuna din aceste două țări.

Aflându-se în Spania este evident că nu sunt în contact direct cu mediul lingvistic românesc.

Pe de altă parte, dacă comparăm profilul studenților de la ILS-JM cu cel al studenților străini care învață într-o facultate de litere din afara României sau a Republicii Moldova, observăm că cei mai mulți dintre studenții noștri nu sunt filologi, ci au profesii și ocupații cât se poate de diverse: profesori de liceu, ziariști, polițiști, jandarmi, traducători, lucrători sociali ș.a., dar au un numitor comun: dorința să învețe limba română, să vină în contact cu oamenii de acolo și implicit cu cultura, istoria, civilizația României și a Republicii Moldova.

¹ <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/enseanzas/idiomas/recursos-educativos.html> (în limba spaniolă. Accesat: 07.06.2025)

Grupele de studenți care învață limba română la Madrid sunt **omogene** în ceea ce privește **limba maternă** – sunt înscriși și câțiva străini, dar aceștia vorbesc bine limba spaniolă -, dar **eterogene** în ceea ce privește **vârsta, ocupația, nivelul de studii, interesele, motivele** pentru care doresc să învețe limba română, iar acestea sunt foarte diverse.

În schimb, grupele de studenți care învață limba română în România sau în Republica Moldova sunt **eterogene** în ceea ce privește **limba maternă**, dar **omogene** în privința **vârstei, ocupației** (cu toții sunt studenți), a **nivelului de studii** și a **motivelor** pentru care învață limba română. Mă refer la străinii care sunt înscriși în anul pregătitor la universitățile din România sau Republica Moldova cu scopul de a urma studii superioare, nu la străinii care învață RLS într-un centru de limbi străine din aceste țări.

Motivele pentru care studenții de la ILS-JM doresc să învețe limba română sunt, printre altele:

- să mai învețe încă o limbă romanică / străină,
- să revină în România ca turiști,
- să-i ajute pe elevii români care învață în școlile din Spania,
- să cerceteze revoluția de la 1989 sau problematica minorităților etnice din România,
- să vorbească românește cu rudele prin alianță din România, cu prietenii, cu colegii de serviciu.

MANUALE

Primele manuale folosite la catedra noastră au fost:

Curs de limba română. Volumul I. Începători scris de Oltea Delărăscruți, publicat la Editura didactică și pedagogică din București, cu versiuni în limbile engleză (1971), franceză (1971), germană (1973) și spaniolă (1972).

Curs de limba română. Volumul al II-lea scris de Ion Popescu, publicat tot la Editura didactică și pedagogică din București, cu versiuni în limbile engleză (1971), franceză (1971), germană (1973) și spaniolă (1973).

(Fotografia_02, Fotografia_03)

Ambele manuale au apărut prin grija Ministerului Afacerilor Externe, așa cum se menționează la pagina 4 a fiecărei cărți. Volumul I este destinat „copiilor și preadolescenților care doresc să învețe singuri această limbă sau îndrumați de un profesor” (Delărăscruți 1972 : 5)², pe când volumul al II-lea are ca public-țintă studenții care și-au însușit „un vocabular minimal și noțiuni elementare de gramatică” (Popescu 1973: 5)³.

² El primer volumen del “CURSO DE LENGUA RUMANA” se dirige especialmente a los niños y a los preadolescentes que quieren aprender solos esta lengua o guiados por un profesor.

³ La presente obra supone poseer un vocabulario mínimo y nociones elementares de gramática.

Lecțiile primului volum abordează gramatica și vocabularul corespunzătoare unui nivel A1. Publicul-țintă fiind copii și preadolescenți, protagoniștii lecțiilor sunt școlari și lexicul cuprinde arii semantice specifice școlii - rechizite școlare, recreație, jocuri și jucării, excursii cu „domnul învățător” (Delărăscruci 1972 : 144) - pe lângă ariile semantice specifice nivelului A1: familia, locuința, îmbrăcăminte, cumpărături, micul dejun, masa de prânz, bolile etc.

Totuși, în ultimele șase lecții apare Tudor, un „cetățean american de naționalitate română”, care n-a mai fost „în România de patruzeci de ani” (*ibidem* 1972 : 172) (ceea ce înseamnă că ar fi plecat în 1932) și care revine ca să-și revadă „rudele și prietenii din București” (*ibidem* : 154), orașul în care s-a născut, însoțit de fiul, nora și nepoata sa. Constată că „s-a construit mult în București. Nu mai cunosc străzile. Trebuie să cumpăr imediat un ghid al orașului” (*ibidem* : 169) și își exprimă dorința să viziteze „cât mai multe locuri pitorești din țară” (*ibidem* : 172).

În primele 34 de lecții ale celui de-al doilea volum, se prezintă diverse locuri din România recurgând la fragmente din operele unor autori români de renume, la texte preluate din ghiduri turistice sau dialoguri dintre un ghid și câțiva turiști care pleacă într-o excursie prin diverse regiuni ale țării „organizată prin Oficiul Național de Turism din România” (Popescu 1973: 32).

Textele alese sunt foarte interesante și oferă o privire de ansamblu asupra literaturii, culturii și istoriei românești, dar presupun un nivel ridicat de cunoștințe din partea unui student străin. Există o neconcordanță între gradul de dificultate al acestor texte și noțiunile de gramatică și vocabularul explicate, dar trebuie să ținem cont de faptul că au fost scrise într-o perioadă de început în domeniul predării limbii române ca limbă străină.

Cu toate acestea, volumul al II-lea constituie un material de calitate pentru ore de curs suplimentare sau pentru examene. Îl consider o mică enciclopedie a culturii, istoriei și literaturii românești.

Aceste două manuale prezintă o Românie modernă, care se mândrește cu aeroportul București-Otopeni și cu Hotelul Intercontinental – inaugurate în 1970 și respectiv 1971 -, vizitată cu admirație atât de români stabiliți peste hotare, cât și de cetățeni străini care doresc să vină în țară ca să învețe limba română, ceea ce denotă o dorință de deschidere către Occident a autorităților de atunci, o impresie întărită și de faptul că cele două manuale au fost publicate prin grija Ministerului Afacerilor Externe.

Volumul I este însoțit de trei discuri cu textele tuturor lecțiilor, iar volumul al II-lea de un disc cu textele primelor zece lecții.

Doresc să precizez că studenții din primele promoții ale catedrei am primit gratuit cele două manuale și discurile de la reprezentanța consulară și comercială a României de la Madrid, iar apoi de la ambasadă.

Am vorbit mai pe larg despre aceste două manuale în articolul „35 de ani de profesorat la catedra de RLS a Institutului de Limbi Străine „Jesús Maestro” din Madrid”

publicat în volumul *O jumătate de veac de RLS la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca: 1974-2024. Volum aniversar*.

În primii ani de activitate ai catedrei n-am putut să întrebuițăm în întregime manualele de limba română ca limbă străină pe care le-am avut atunci la dispoziție, pentru că cele publicate în România aveau ca public-țintă studenții care se aflau în țară în situație de baie lingvistică (care nu este cazul studenților noștri), iar cele apărute în afara României au fost concepute - cu puține excepții - pentru studenți autodidacți (nici acesta nu este cazul studenților catedrei noastre).

În general nu satisfăceau cerințele întregii programe analitice, oprindu-se de obicei la nivelul elementar sau, în cel mai bun caz, intermediar.

Prin urmare, profesorii de la catedra de limba română am lucrat de-a lungul anilor cu un suport de curs elaborat de noi și ne-am inspirat din manualele existente acolo unde puteau să ne ajute, adaptând ceea ce se potrivea cursurilor noastre.

Am folosit manuale publicate în România - și ulterior, în Republica Moldova -, printre care aș dori să menționez următoarele:

- *Cours de langue roumaine*, Boris Cazacu, 1978;
- *Limba română contemporană. Manual pentru studenții străini*, Grigore Brâncuș et al. 1978, 1981, 1982);
- *Limba română pentru anul pregătitor*, Alexe et al., 1978;
- *Limba română*, Gheorghe Doca, 1991, 1993, 1996;
- *Curs de limba română pentru anul pregătitor. Semestrul I*, Gina Tudoranu-Cosmovici, 1982;
- *Română cu sau fără profesor*, Liana Pop, 1991 și 2000;
- *Limba română. Manual pentru studenții străini din anul pregătitor (Nivel A1-A2)*, Cristina Dafinoiu, Laura Pascale, 2014;
- *Manual de limba română ca limbă străină (RLS) A1-A2*, Elena Platon, Dina Vîlcu, Ioana Sonea, 2019;
- *Română pentru cei mai buni. Limbă și civilizație română pentru studenți străini, nivel C1*, Ileana Oana Macari, 2013;
- *Limba română pentru studenții străini. Manual pentru avansați (C1-C2)*, Ionuț Geană, 2014;
- *Limba care ne unește*, coord. Constantinovici, 2003, 2004;
- *Limba română pentru începători*, Felicia Cenușă, Ala Sainenco, 2017.

Printre manualele publicate în afara spațiului lingvistic românesc:

- *Teach Yourself Romanian*, Murrell, Ștefănescu-Drăgănești, 1970;
- *Román nyelvkönyv*, Borza Lucia, Nagy Béla, 1974;
- *Îmi place limba română*, Rodica Boțoman, 1981;
- *Modern Romanian*, James E. Augerot, Florin Popescu, 1983;

- *Rumänisch sprechen*, Ingrid Junesch, 1987;
- *Le roumain sans peine*, Vincent Iluțiu, 1989, 2014;
- *Discover Romanian*, Rodica Boțoman, 1995;
- *Rumänisch für Sie*, Matilda Caragiu Marioțeanu, Emilia Savin, 1997;
- *Bine ați venit. Corso di lingua romena*, Harieta Topoliceanu, 2020.

Informații bibliografice mai precise despre aceste lucrări pot fi găsite în *Bibliografia limbii române ca limbă străină (RLS)*, coordonată de Victoria Moldovan și publicată sub egida Institutului Limbii Române ca Limbă Europeană din Cluj-Napoca în 2012, la care mi-am dat concursul oferind informații despre manuale și alte lucrări din domeniul RLS aflate în biblioteca mea personală. Un domeniu la care am contribuit și eu cu cartea *Esquemas de rumano. Gramática y usos lingüísticos* publicată la Madrid în 2002 la editura Centro de Lingüística Aplicada Atenea.

Așa cum am arătat mai sus, studenții de la ILS-JM nu sunt în contact direct cu mediul lingvistic românesc, dar aceasta nu înseamnă că nu se poate crea *baia lingvistică* în sala de curs în mai multe feluri.

BAIE LINGVISTICĂ... ÎN SALA DE CURS 1: DE LA DIAPOZITIVE LA FILMULEȚELE DE PE YOUTUBE, AFIȘE, MANIFESTĂRI CULTURALE

România fiind o țară foarte puțin cunoscută în Spania anilor 1980 și 1990, am prezentat-o inițial prin proiectarea de diapozitive făcute de mine, ulterior prin vizionarea unor filme documentare pe suport VHS sau DVD sau a unor emisiuni TV la televizorul din sala de curs, unde se prindea TVR Internațional.

Am împodobit pereții sălilor de curs cu afișe turistice și culturale, unele dintre ele cu text în limba română.

(Fotografia_03).

Nu în ultimul rând, prin frecvente manifestări culturale: expoziții, conferințe, filme artistice și documentare, spectacole de muzică populară și de alte genuri la care și-au dat concursul și studenții.

BAIE LINGVISTICĂ... ÎN SALA DE CURS 2: TRADIȚII ȘI OBICEIURI DIN SPAȚIUL LINGVISTIC ROMÂNESC

De-a lungul anului de învățământ – care începea în octombrie și se încheia în mai - aduceam în sala de curs tradițiile și obiceiurile din spațiul lingvistic românesc. Astfel, de Crăciun cântam colinde, ne uitam la capitolul din emisiunea TVRI „În cuvinte românești”, unde erau prezentate datinile legate de această sărbătoare; de 1 martie studentele primeau câte un mărtișor adus din România prin bunăvoința unor prieteni din București - un obicei care a început încă în primii ani de activitate ai catedrei; de 9 martie mâncam mucenici muntenesți și moldovenesți, pregătiți tot prin bunăvoința unor prieteni români sau a unor studenți, și ne uitam la filmulețe de pe You Tube unde erau prezentate

rețetele acestora. În sfârșit, de Paște ciocneam ouă roșii și ne uitam la capitolul din emisiunea TVRI menționată mai sus în care se prezentau tradițiile de Paști.

BAIE LINGVISTICĂ... ÎN SALA DE CURS 3: UTILIZAREA MATERIALULUI AUTENTIC

În primii ani de activitate ca profesor mi s-a părut important ca studenții, care nu se aflau în imersiunea lingvistică, să simtă că limba pe care o învață este o limbă vie, nu doar o limbă de manual.

Desigur, situația s-a schimbat simțitor în ultimii ani și accesul la mediul lingvistic românesc este mult mai ușor și mai rapid decât în anii 1980 sau 1990. În orice caz, chiar și în momentul de față, utilizarea materialului autentic continuă să fie o activitate didactică recomandabilă și utilă pentru fiecare nivel de studiu, de la A1 la C1. Am abordat pe larg acest subiect din punct de vedere teoretic și practic, prezentând exemple concrete de utilizare a materialului autentic în două comunicări: „Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple”, publicată în *Actele conferinței internaționale „Discursul polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Ediția a II-a”* la Editura Presa Universitară Clujeană în 2020, și „Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple de la A1 la C1”, pe care am prezentat-o la Conferința internațională „Provocări contemporane în învățarea limbii române ca L2/L3 și ca limbă minoritară”, organizată de Centrul Lingvistic „Limba Noastră” din cadrul Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați în perioada 4-5 iunie 2021 (nepublicată).

(Fotografia_05)

DE LA RETROVERSIUNE LA MEDIERE

În încheiere, aș dori să motivez prima parte a titlului comunicării. De-a lungul celor 49 de ani de activitate ai catedrei RLS, evident că metodică predării s-a schimbat enorm.

Am trecut de la tablă și cretă la retroproiector și apoi la tabla interactivă; de la dictare și texte citite de profesori și înregistrate ulterior, la casete audio și video, la televizor în sala de curs, la fișiere mp3, și nu în ultimul rând, de la retroversiune și traducere la mediere.

Retroversiunea și traducerea au jucat un rol important în procesul de predare/învățare a limbilor străine de-a lungul deceniilor. La cursurile noastre de RLS, ambele făceau parte și din examenul de absolvire, dar au dispărut nefiind considerate competențe comunicative (citire, ascultare, scriere, vorbire). După o lungă perioadă de absență, iată că revin în oarecare măsură sub forma medierii lingvistice.

La proba de mediere scrisă studenții primesc ca *input* un text în L1 pe care nu trebuie să-l traducă în întregime, ci doar să-i înțeleagă conținutul, să aleagă ideea principală, să dea câteva amănunte importante și să scrie un text în L2 cu această informație, dar rezultatul tot un fel de traducere este.

Revăzând materialul folosit de-a lungul anilor la orele de curs pentru traducere și retroversiune, mi-am dat seama că ambele pot fi activități didactice suplimentare pentru recapitularea gramaticii și a vocabularului, care sunt de fapt bazele actului vorbirii.

Textele propuse studenților spre traducere sau retroversiune trebuie alese cu grijă, ca să fie accesibile și corespunzătoare nivelului de studiu. La Institutele de Limbi Străine nu pregătim traducători profesioniști, dar din experiența mea de profesor și de student la câteva limbi străine, cred că retroversiunea și traducerea sunt un instrument foarte util în procesul de învățare, la care ar trebui să se revină dintr-o perspectivă nouă.

Bibliografie

Delărăscruci, O. (1972), *Curs de limba română. (Curso de lengua rumana). Vol. I – începători (principantes I-er libro)*, București: Editura didactică și pedagogică.

González-Barros, J.D. (2002). *Esquemas de rumano. Gramática y usos lingüísticos*, Madrid: Centro de Lingüística Aplicada Atenea.

González-Barros, J.D. (2020). „Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple”, *Actele conferinței internaționale „Discursul polifonic în româna ca limbă străină (RLS). Ediția a II-a”*, Editori Elena Platon, Cristina Bocoș, Diana Roman, Lavinia Vasiu, Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană, pag. 159-169.

González-Barros, J.D. (2021). „Utilizarea documentelor autentice la cursurile de RLS: câteva exemple de la A1 la C1”, *Conferința internațională „Provocări contemporane în învățarea limbii române ca L2/L3 și ca limbă minoritară”*, Centrul Lingvistic „Limba Noastră” din cadrul Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați, 4-5 iunie 2021 (nepublicată).

González-Barros, J.D. (2024). „35 de ani de profesorat la catedra de RLS a Institutului de Limbi Străine „Jesús Maestro” din Madrid”, *O jumătate de veac de RLS la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca: 1974-2024. Volum aniversar*, Editori Elena Platon, Anca-Lorena Sacaliș, Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, pag. 119-129.

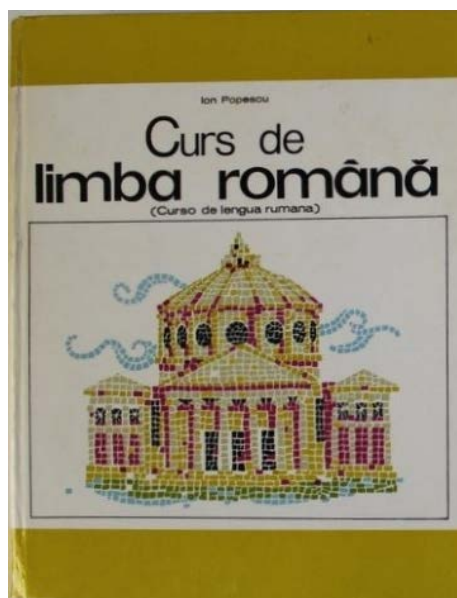
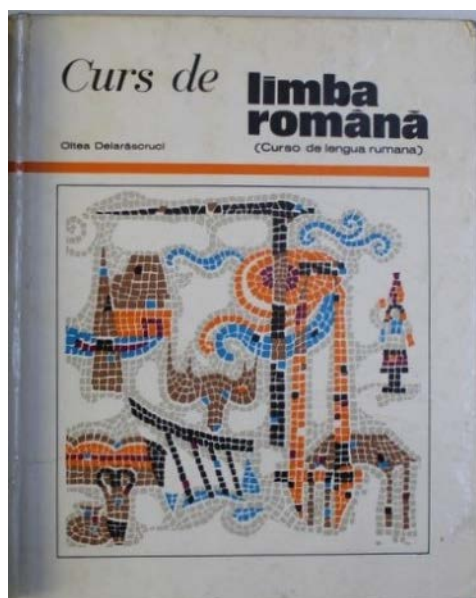
Moldovan, V. (coord.) (2012). *Bibliografia limbii române ca limbă străină (RLS)*, Cluj-Napoca: Editura Efes.

Popescu, I. (1973), *Curs de limba română (Curso de lengua rumana). Volumul al II-lea*, București: Editura didactică și pedagogică.

Fotografia 1: Clădirea Institutului de Limbi Străine „Jesús Maestro” din Madrid.
(Fotografie făcută de mine)



Fotografia 2, Fotografia 3: Primele manuale de RLS
folosite la catedra de limba română.



Fotografia 4: „Lunile anului în tradiția populară. Mărțișor. Martie” -
timbru emis de Poșta Moldovei în anul 2011.



Fotografia 5: Articolul „Google Search pentru Moldova” apărut în numărul din martie-aprilie 2018 al revistei „FlyOne” care a stat la baza unui exercițiu pentru nivelul C1.

FLYONE te pune la curent / FLY ONE informs you

Google

search pentru Moldova



Ce ai dat ultima dată la căutare pe Google? O adresă, un brand, un oraș, o întrebare casnică sau despre cum repara un lucru defect...? Dar cât de des dai la căutare nume? Și stai să citești despre oameni care urnesc carul din loc în domeniul lor de activitate sau despre oameni care au marcat istoria culturală a unei țări sau a lumii întregi? Se prea poate că ai și această obișnuință sau te vom „molipsi” noi. Iată câteva sugestii pentru **Google search pentru Moldova**. Iar lista poate continua.

12 NUME TRECUTE ÎN ETERNITATE

Emil Loteanu, Maria Bieșu, Nicolae Sulac, Grigore Vieru, Mihai Dolgan, Ion și Doina Aldea-Teodorovici, Vladimir Curbet, Constantin Tănase, Mihai Volontir, Dumitru Matcovschi, Mihail Grecu

11 TITANI AI CULTURII

Eugen Doga, Ion Druță, Nicolae Botgros, Vladimir Beșleagă, Spiridon Vangheli, Lică Sainciuc, Gheorghe Urschi, Dumitru Olărescu, Andrei Mudrea, Mihai Cîmpoi, Ștefan Petrache

10 LOCURI UNICE

Cetatea Soroca, Mănăstirea Saharna, Țâpova, Suta de Movile, Manuc Bey, Parcul Țaul, Orheiul Vechi, Mănăstirea Curchi, Mănăstirea Căpriana, Mănăstirea Japca

9 VEDETE CARE „AU TRECUT PRUTUL” ȘI AU CUCERIT

Carla's Dreams, Dan Bălan, Alex Calancea, Guz, Irina Rimes, The Motans, Mihail, Zdob și Zdub, Ana Munteanu

8 CĂRȚI CONTEMPORANE

Savatie Baștovoi: „Iepurii nu mor”, Igor Volnițchi: „Călătorind pe aripi de înger”, Tatiana Țibuleac: „Vara în care mama a avut ochii verzi”, Emilian Galaicu-Păun: „Țesut viu”, Zina Zen: „Labirint”, Dumitru Crudu: „Salutări lui Troțki”, Igor Guzun: „Bine”, Radmila Popovici-Paraschiv: „Unicat”

INTEGRAREA GAMIFICĂRII ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

CZU: 378.091.3:811.135.1`243:004

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.08>

Alina, LOPATIUC,

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Argentina, CHIRIAC,

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Summary

The integration of technology in education has revolutionized traditional teaching methods, and one of the most innovative approaches to emerge in recent years is gamification. Defined as the application of game elements and mechanisms in non-game contexts, gamification has demonstrated great potential in increasing motivation, engagement, and learning outcomes in various educational fields, including language education. In the context of teaching Romanian as a foreign language, the challenges are significant. International students often face difficulties in maintaining motivation and interest, given that language learning can be perceived as an overwhelming and monotonous task. This is even more true when medical students must engage in learning complex concepts of grammar, vocabulary, and pronunciation, which can seem difficult tasks for beginners. However, the introduction of gamification in Romanian language teaching has proven to be a transformative solution. By integrating elements like points, badges, leaderboards, and game-like challenges, educators can create an interactive and immersive environment that fosters greater student engagement. Gamification builds on the natural desire of medical professionals to achieve and compete, motivating them to participate in the learning process in an enjoyable and effective way. Research shows that gamification not only increases student interest and engagement, but also improves their language skills by creating a dynamic and enjoyable learning environment.

Key-word: Gamification, role-playing, communication, technology, language skills

Rezumat

Integrarea tehnologiei în educație a revoluționat metodele de predare tradiționale, iar una dintre cele mai inovative abordări apărute în ultimii ani este gamificarea. Definită ca aplicarea elementelor și mecanismelor de joc în contexte non-joc, gamificarea a demonstrat un mare potențial în creșterea motivației, implicării și rezultatelor învățării în diverse domenii educaționale, inclusiv în educația lingvistică. În contextul predării limbii române ca limbă străină, provocările sunt semnificative. Studenții internaționali se confruntă adesea cu dificultăți

în menținerea motivației și a interesului, având în vedere că învățarea limbii poate fi percepută ca o sarcină copleșitoare și monotună. Acest lucru este cu atât mai adevărat atunci când medicii trebuie să se angajeze în învățarea unor concepte complexe de gramatică, vocabular și pronunție, care pot părea sarcini dificile pentru începători. Totuși, introducerea gamificării în predarea limbii române a demonstrat a fi o soluție transformatoare.

Prin integrarea unor elemente precum puncte, insigne, clasamente și provocări de tip joc, educatorii pot crea un mediu interactiv și imersiv care stimulează implicarea mai mare a studenților. Gamificarea se bazează pe dorința naturală a medicilor de a obține realizări și de a concura, motivându-i să participe la procesul de învățare într-un mod plăcut și eficient. Cercetările arată că gamificarea nu doar că sporește interesul și implicarea studenților, dar și îmbunătățește abilitățile lor lingvistice prin crearea unui mediu de învățare dinamic și plăcut.

Cuvinte – cheie: Gamificare, joc de rol, comunicare, tehnologie, abilități lingvistice

În contextul învățământului medical internațional, învățarea limbii române ca limbă străină devine o condiție esențială pentru integrarea academică și profesională a studenților străini. Una dintre cele mai provocatoare componente ale cursului de limba română, în cadrul facultății de medicină, este asimilarea terminologiei medicale, care presupune un vocabular tehnic, specializat, însoțit de o înțelegere clară a contextului comunicativ. În acest sens, gamificarea – integrarea elementelor de joc în activitățile educaționale – oferă o soluție creativă și eficientă pentru a face învățarea terminologiei medicale mai accesibilă și mai captivantă.

Astfel, prin intermediul acestui articol ne propunem să evidențiem potențialul gamificării în predarea limbii române ca limbă străină în context medical, prin exemple concrete, metode didactice interactive și reflecții practice.

Gamificarea este un proces care constă în aplicarea mecanismelor de joc – puncte, insigne, clasamente, provocări – în contexte non-ludice, precum educația. Unii cercetători internaționali definesc gamificarea ca „utilizarea elementelor specifice jocurilor în contexte non-joc, pentru a stimula implicarea și motivația”, în cazul de nostru a studenților internaționali în procesul de studiere a limbii române. [1, p.45]

Pornind de la definirea conceptului de gamificare cunoaștem bine faptul că la baza acestui concept sunt tehnologiile. Datorită utilizării tot mai extinse a tehnologiei în educație, piața educațională a cunoscut o transformare semnificativă în ultimii ani. Această tendință arată o schimbare valoroasă în modul în care educația este oferită și văzută de studenți, profesori și instituții de învățământ. Tehnologia a devenit o resursă esențială în procesul de învățare, oferind noi moduri de interacțiune, colaborare și acces la informație, ajutând la adaptarea curriculumului la cerințele și nevoile unei lumi în continuă schimbare. În ciuda faptului că instituțiile de învățământ au folosit de multă vreme elemente similare unui joc, cum ar fi puncte pentru efectuarea corectă a temelor, recompense în formă de note, trecerea în următorul an școlar sau universitate etc., regulile sunt formale și provoacă dezangajarea discipolilor la nivel social și emoțional [5, p. 28].

Prin crearea unor noi contexte de înțelegere a activităților educaționale, în cazul schimbării percepției de sine a studenților, redefinirea propriilor sentimente de identitate și poziționare socială, studenții pot deveni ceea ce vor să fie [9, p.45] Prin urmare, gamificarea educației urmărește să permită studenților să vadă progresele pe care le fac.

Printre numeroasele alte definiții ale gamificării, ar trebui să evidențiem definiția lui Kapp, în care acesta se referă explicit și la domeniul educației: gamificarea este un set de principii și metode împrumutate din jocuri și aplicate părții non-joc a vieții. [8, p.65] În principiu, orice proces sau activitate poate fi gamificată, dar astăzi este utilizată mai ales în afaceri, marketing și educație.

Schemele de acumulare de puncte, schemele de fidelizare a călătorilor, tombolele cu premii conțin toate o formă de elemente motivaționale utilizate în joc (puncte, cadouri, feedback). Acesta este scopul principal al gamificării, de a crea și menține motivația, iar aceasta își trage muniția din jocuri. După cum menționează mai mulți cercetători din domeniu, multe branduri globale cunoscute au valorificat principiul gamificării nu numai în rândul angajaților lor, ci și în rândul clienților lor. Clienții pot câștiga puncte, insigne și recompense pentru anumite achiziții, realizări și loialitate.

Fromann susține că atunci când jocurile sunt folosite în predare, adică atunci când procesele de învățare sunt integrate într-un joc, vorbim despre învățare bazată pe jocuri. Persoanele care participă la educația gamificată spun, în general, că experimentează învățarea ca nefiind învățare, similar muncii gamificate, unde indivizii experimentează munca ca pe un joc. Aceste persoane experimentează, de asemenea, provocările și problemele vieții de zi cu zi diferit față de media și spun că problema nu este nimic mai mult decât o provocare.

Gamificarea în context educațional a devenit un termen tehnic substanțial atât în pedagogie, cât și în metodologie. Cu toate acestea, gamificarea are multiple semnificații și utilizări, de când termenul a fost inventat în limbajul jocurilor video. Pentru a înțelege contextul cultural în care gamificarea a intrat în domeniul predării limbilor străine, trebuie mai întâi discutat conceptul de nativi digitali/generație digitală. În era informației, nu numai că societatea s-a schimbat către o comunitate mai globalizată, mai bazată pe cunoaștere, dar și studenții s-au schimbat atât de radical încât, așa cum a susținut acum două decenii [11, p.9], aceștia nu mai seamănă cu tinerii care au fost concepuți să fie învățați de sistemul educațional tradițional.

Astăzi, studenții sunt nativi digitali [11, p.9], petrecându-și întreaga viață înconjuțați de tehnologie, internet, computere, smartphone-uri, jocuri video și alte dispozitive digitale mobile.

Cel mai important, cursanții vor fi mai motivați și se vor simți mai implicați în sarcina de învățare, deoarece implementarea și evaluarea gamificată a sarcinilor au o valoare mai mare a plăcerii. Acest lucru, la rândul său, ar putea îmbunătăți performanța învățării. Prin urmare, gamificarea asigură implicarea și imersiunea (în sarcină, subiect

sau colegi de clasă), aceasta fiind una dintre cele mai bune modalități de a învăța. Sistemele gamificate sunt adesea concepute pentru a permite accesul multiplu și reluarea conținutului. Repetiția ajută la învățare, deoarece cu cât cursanții sunt mai expuși la conținut, cu atât abilitățile lor se dezvoltă mai mult și cunoștințele lor cresc.

De asemenea, au mai multe oportunități de a se concentra asupra altor aspecte ale limbajului pe care le-ar fi putut trece cu vederea anterior [4, p.91]. Pentru a obține un control mai deplin asupra situației de învățare, căile de învățare pot fi diferite într-un sistem gamificat. Într-un astfel de sistem, mediul de învățare este de obicei personalizat, cu diferiți cursanți urmând căi mai mult sau mai puțin diferite, iar sistemul în sine poate încuraja cursantul să exploreze. Gamificarea încurajează reflecția: cursanții primesc feedback imediat cu privire la răspunsurile lor și, dacă greșesc, le ia mai mult timp să le facă corect data viitoare (pentru că vor să câștige), astfel încât învățarea are loc. Pe scurt, implicarea, oportunitățile de repetiție, personalizarea și reflecția susțin învățarea într-un mediu de învățare gamificat eficient [8, p. 123].

Rolul gamificării în predarea limbilor străine a crescut semnificativ în ultimii ani: nu numai că rolul său motivațional a fost evidențiat în teoria educației, dar are și o putere de structurare și organizare care are un impact clar asupra modelelor de organizare a învățării. Digitalizarea educației prin creșterea tehnologiei a făcut posibilă integrarea gamificării în procesul de învățare și predare. Prensky subliniază faptul că generația digitală sau nativii digitali au o abordare diferită a procesării informațiilor. Mulți cercetători subliniază că acest lucru nu va duce doar la noi strategii și stiluri de învățare, ci și la noi abordări ale educației. Aici intră noțiunea de gamificare în lexicul educațional: ca metodă alternativă de predare și evaluare și motivație pentru învățare, aceasta contribuie la implicarea și interesul cursanților prin adăugarea unui caracter ludic și a unor valori pedagogice netradiționale. Fenomenul gamificării susține puternic procesul de învățare a unei limbi străine. Flores susține că integrarea gamificării în munca pedagogică are ca rezultat o experiență de învățare eficientă și captivantă. Profunzimea sa poate fi observată în interacțiunea socială sporită și în modul în care elevii percep învățarea limbilor străine ca pe un joc. Cel mai important aspect al oricărui proces de învățare este ceea ce profesorul și elevul doresc să realizeze. Aceasta este o caracteristică fundamentală a sistemului de gamificare. Dimensiunea pedagogică a orientării spre obiective a fost descrisă de Dörnyei și alți cercetători menționează în cartea lor despre Curenții Motivaționali Dinamici. Potrivit autorilor, stabilirea obiectivului nu este inevitabilă doar pe termen lung, ci și pe termen scurt. Bazându-se pe principii din psihologia sportului, Dörnyei și colegii săi teoretizează despre obiectivele principale și secundare care pot asigura implicarea continuă a elevului în procesul de învățare a unei a doua limbi străine. [3, p.49],

Factorii de personalitate influențează dramatic procesul de învățare a unei limbi străine. Brown prezintă câteva dintre acestea și sugerează că acestea contribuie pozitiv

la învățarea cu succes a unei noi limbi. Acești factori includ domeniul afectiv, stima de sine, asumarea riscurilor, empatia și motivația. Numitorul comun dintre învățarea unei limbi străine și procesul de gamificare în educație este motivația. Potrivit cercetătorilor Shcunk, Pintrich și Meece, motivația este procesul psihologic responsabil pentru inițierea și continuarea comportamentelor direcționate către obiective. Există două tipuri de motivație care sunt esențiale în învățarea limbilor străine și sunt considerate factori de personalitate: motivația intrinsecă și motivația extrinsecă. [14] În învățarea unei limbi de specialitate, unde acumularea lexicală este densă și adesea abstractă, gamificarea poate transforma repetiția și exercițiile rigide în activități dinamice, oferind feedback rapid, progres vizibil și motivație crescută a studenților.

Terminologia medicală este o componentă fundamentală a competenței lingvistice a studenților internaționali din cadrul universității de medicină. Predarea terminologiei medicale presupune:

- învățarea noțiunilor din domeniul medical, cum ar fi: termeni anatomici și fiziologici;
- recunoașterea simptomelor și a diagnosticului, caracterizarea maladiilor;
- utilizarea corectă a verbelor tehnice (a examina, a prescrie, a diagnostica etc.);
- dezvoltarea competențelor comunicative în contexte simulate, jocul de rol medic-pacient (în situații dialogate cum ar fi anamneza, consultația).

Gamificarea poate sprijini toate aceste obiective prin activități interactive și repetabile, care încurajează autonomia și angajamentul cursantului. Profesorul va aplica și va implementa diverse metode pentru a asigura însușirea lexicului specializat. Astfel, unele metode eficiente de asimilare a termenilor medicali sunt următoarele tipuri de exerciții bazate pe joc:

1. „Cine sunt eu?” – Joc de identificare a organelor sau simptomelor. Fiecare student primește un card cu un termen medical (ex: „ficat”, „tuse”, „cefalee”) și trebuie să afle ce cuvânt are, punând întrebări colegilor.
2. Memorare rapidă – Studenții primesc carduri cu termeni și trebuie să găsească perechea corectă: organ – funcție, boală – simptom, tratament – indicație.
3. Cursa vocabularului – Pe echipe, studenții rezolvă provocări medicale pe niveluri (nivelul 1: părți ale corpului; nivelul 2: boli; nivelul 3: verbe de diagnostic etc.). Se oferă puncte pentru rapiditate și corectitudine.
4. Wordwall – Exerciții cu diagrame, perechi logice, roata norocului cu termeni medicali. Exemplu: „Asociază organul cu funcția sa” sau „Alege simptomul care nu se potrivește”.
5. Kahoot – Teste rapide cu întrebări de tip grilă despre vocabular medical. Include definiții, imagini, sinonime.
6. Quizizz – Evaluări rapide cu elemente vizuale, utile pentru diferențierea între termeni similari: „pancreas” vs. „splină”.

7. „Turul corpului uman” – Fiecare echipă primește o „hartă” a corpului și misiuni de completat în diferite zone (de exemplu, „Găsește trei verbe pentru examinarea inimii”; „Describe un simptom a bolilor ale sistemului digestiv”).
8. Escape room medical – Studenții rezolvă sarcini pentru a „elibera” pacientul fictiv dintr-un scenariu de urgență. Fiecare răspuns corect la o întrebare medicală duce la următorul indiciu.

Aceste tipuri de activități, nu doar sporesc interesul studenților față de subiectul lecției, dar și îi provoacă să fie competitive, astfel repetiția integrată în joc facilitează memorarea pe termen lung. Aceste exerciții au și alte avantaje, după cum ar fi: **Stimularea motivației** – Activitățile interactive reduc anxietatea lingvistică și încurajează participarea.

Consolidarea cooperării – Lucrul în echipă în cadrul jocurilor dezvoltă competențele sociale și lingvistice.

Feedback imediat – Studenții văd imediat dacă au răspuns corect, ceea ce favorizează autoreglarea învățării.

Adaptabilitate – Gamificarea se poate adapta la diferite niveluri de limbă și domenii medicale (anatomie, farmacologie, semne vitale etc.).

În unele cazuri, excesul de gamificare pune în vizor și unele riscuri:

Accesul inegal la tehnologie – Unele instrumente necesită telefoane sau internet.

Posibilă superficialitate – Dacă este folosită excesiv, gamificarea poate înlocui învățarea profundă cu simpla competiție.

Pregătirea profesorilor – Este necesară formarea cadrelor didactice în utilizarea instrumentelor digitale și în designul didactic ludic.

Dificultatea evaluării – Rezultatele jocurilor nu se corelează întotdeauna cu nivelul real de competență lingvistică.

În concluzie, implicarea și atingerea obiectivelor lecției pot fi atinse doar dacă nivelul de motivație al studenților nu este scăzut, astfel încât să se poată atrage atenția continuă. Prin urmare, profesorii trebuie să stabilească obiective și subobiective, repartizând în același timp sarcinile în subsarcini suplimentare. Cercetările au arătat că feedback-ul pozitiv și evaluarea continuă generează motivație, acestea fiind principiile fundamentale care stau la baza gamificării. Gamificarea îi inspiră pe studenți să reflecteze asupra propriului progres în învățare: primesc feedback instantaneu, iar dacă au dat un răspuns greșit, data viitoare vor petrece mai mult timp găsind răspunsul corect (vor să câștige), astfel fiind posibilă învățarea profundă. Prin acest articol am încercat să oferim o imagine de ansamblu asupra termenului de gamificare în sine, cartografiind literatura internațională care explorează mecanismul gamificării legate de motivație și implicare, în special la orele de limbi străine. Se așteaptă ca un mediu pozitiv în clasă și învățarea profundă să aibă loc dacă studenții își asumă responsabilitatea pentru propria învățare. Deși nu sunt lipsiți de unele îngrijorări, unii critici au subliniat că termenul

gamificare este înșelător și eronat, iar „punctificarea” ar trebui aplicată mediului de învățare gamificat, din cauza cadrului de evaluare care utilizează puncte și insigne. Se poate concluziona că, deși terminologia ar putea fi complexă și înșelătoare, gamificarea generează și promovează autonomia și motivația într-un mod intensiv și surprinzător de interesant.

În mai multe grupe de studenți internaționali de la Facultatea de Medicină, s-a implementat un program de recapitulare gamificată cu Wordwall și Kahoot. Temele au inclus denumirile organelor interne, simptome comune și denumiri de maladii. După patru săptămâni, s-a constatat o creștere semnificativă a scorurilor în evaluările scrise și o participare sporită la conversațiile simulate. Prin urmare studenții au descris activitățile ca fiind „utile”, „interesante” și „mult mai puțin stresante decât testele clasice”.

Prin urmare, venim cu concluzia, precum că, gamificarea reprezintă o strategie pedagogică valoroasă pentru predarea terminologiei medicale în limba română ca limbă străină. Integrarea conștientă a elementelor ludice contribuie la o mai bună memorare, implicare și autonomie a cursanților. Totuși, succesul depinde de echilibrul între obiectivele academice și forma ludică, de contextul tehnologic disponibil și de adaptarea la nevoile grupului de studii.

Bibliografie

1. Deci, E., & Ryan, R., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation*. American Psychologist, 2000
2. Deterding, S. et al., *From game design elements to gamefulness: Defining gamification*. ACM, 2011.
3. Dörnyei, Z., *Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 motivational self system*. Studies in Second Language Learning and Teaching, 9(1), 19–30, 2019.
4. Ellis, R., *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
5. Flores, J. F., Using gamification to enhance second language learning. Digital Education Review, 27, 32–54, 2015.
6. Gamification în educație – cum să amplificăm învățarea limbilor străine prin joc + 5 avantaje, disponibil la: <https://didacto.ro/gamification-in-educatie/>
7. Grosu, I. (coord.). *Didactica limbii române ca limbă străină*. București: Ed. Universității din București, 2019.
8. Kapp, K. *The Gamification of Learning and Instruction*. Pfeiffer, 2000.
9. Leblanc, G. (2004). Enhancing intrinsic motivation through the use of a token economy. Essays in Education, 11(1).

10. Nechifor, A., Săftoiu, R., Burbea, G., Căpeneală, I., *Predarea limbii române ca limbă străină prin gamification: studiu monografic și ghid de bune practice*, Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov, 2023
11. Prensky, M., *Digital natives, digital Immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1–6, 2001.
12. Rock, M. (2004). Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants. *Teaching Exceptional Children*, 36(5): 64-72.
13. Rock, M. (2004). Transfiguring it out: Converting disengaged learners to active participants. *Teaching Exceptional Children*, 36(5): 64-72.
14. Szabo, F., Kopinska, M., *Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction*, Hungarian Educational Research Journal, 2022.

SINERGIA DINTRE GRAMATICĂ ȘI COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ

CZU: 378.091.3:811.135.1`243`36

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.09>

Alina, LOPATIUC,

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Argentina, CHIRIAC,

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Summary

Modern educational standards require the training of highly qualified personnel, capable of using a foreign language both in social and everyday communication situations, and in the process of specialized communication, in this case, medical communication. Such criteria, which must be respected by higher education institutions, often cause difficulties for students specializing in non-linguistic fields. The process of teaching Romanian as a foreign language requires a balanced approach between grammar and communication. These two components should not be perceived as separate entities, but as complementary elements that contribute to the development of medical professionals' linguistic skills. Modern teaching methods emphasize the integration of grammar into communication activities. Thus, instead of traditional lessons focused exclusively on memorizing rules, teachers use interactive techniques, such as role-playing games, simulations or guided conversations. These allow the application of grammatical rules in an authentic and functional context. Therefore, a balanced and integrated approach to these two aspects facilitates the development of linguistic skills and increases the motivation of learners.

Key – words: Synergy, education, communication, grammar, interactive techniques

Rezumat

Standardele educaționale moderne impun formarea de personal înalt calificat, capabil să utilizeze o limbă străină atât în situații de comunicare socială și cotidiană, cât și în procesul de comunicare specializată, în cazul dat, cea medicală. Astfel de criterii, care trebuie respectate de instituțiile de învățământ superior, provoacă adesea dificultăți pentru studenții specializați în domenii non-lingvistice. Procesul de predare a limbii române ca limbă străină necesită o abordare echilibrată între gramatică și comunicare. Aceste două componente nu trebuie percepute ca entități separate, ci ca elemente complementare care contribuie la dezvoltarea competențelor lingvistice ale mediciniștilor. Metodele moderne de predare pun accent pe integrarea gramaticii în activitățile de comunicare. Astfel, în locul lecțiilor tradiționale axate

exclusiv pe memorarea regulilor, profesorii folosesc tehnici interactive, cum ar fi jocurile de rol, simulările sau conversațiile ghidate. Acestea permit aplicarea regulilor gramaticale într-un context autentic și funcțional. Prin urmare, abordare echilibrată și integrată a acestor două aspecte facilitează dezvoltarea competențelor lingvistice și crește motivația cursanților.

Cuvinte – cheie: Sinergie, educație, comunicare, gramatică, tehnici interactive

În procesul de predare-învățare a limbii române ca limbă străină (RLS), una dintre cele mai frecvente provocări este reconcilierea dintre predarea formală a gramaticii și dezvoltarea competențelor de comunicare funcțională. Deși mult timp au fost tratate separat în abordările tradiționale, în ultimii ani asistăm la o orientare didactică integrată, care susține o sinergie naturală între structura gramaticală și actul comunicativ autentic. Astfel, învățarea regulilor devine mai eficientă atunci când este ancorată în contexte reale de comunicare.

Astfel scopul acestui articol este de a analiza cum se poate realiza această sinergie în mod eficient, în special la nivelurile A2–B1, axându-ne pe metodologia predării limbii române la studenți internaționali.

Gramatica este scheletul oricărui sistem lingvistic. Ea oferă reguli pentru combinarea corectă a cuvintelor, pentru exprimarea relațiilor temporale, logice, cauzale etc. Cu toate acestea, cunoașterea regulilor nu garantează comunicarea funcțională, dacă nu este pusă în slujba unui scop discursiv. În mod special, atunci când vorbitorul are sarcina de a utiliza terminologia medicală îmbinată cu gramatica corectă într-un context medical adecvat.

În predarea limbii române, gramatica trebuie înțeleasă ca instrument de exprimare, nu ca scop în sine. De exemplu, învățarea timpurie a timpului prezent nu trebuie să se reducă la conjugarea mecanică a verbelor, ci poate fi integrată în activități de tip: Ce face medicul la consultație?, Cum stabilește medical diagnosticul?

În această ordine de idei, profesorul trebuie să acorde o atenție deosebită modului în care studenții pot folosi cunoștințele limbii materne pentru a prezenta noul material. Funcțiile comunicative diferă de la o limbă la alta, dar se pare că tipuri similare de comunicare sunt exprimate într-o varietate de limbi într-un mod aparent diferit. Unele dintre principiile metodologice utilizate în studiul gramaticii au fost aduse și în analiza sociologică a conținutului comunicării. Conform lui J.J. Gunepertz, conținutul este „investigarea empirică a modului în care conținutul e manipulat ca parte a strategiilor de comunicare” și nu doar pentru a fi studiat. [11,p.21]

Dell Hymes ca și Wilga Rivers spune că „angajarea limbii în viața socială are un aspect pozitiv, productiv. Există reguli de utilizare a limbii fără de care regulile gramaticale ar fi inutile. Așa cum regulile sintaxei pot controla aspecte ale fonologiei și după cum regulile semantice controlează aspectele sintaxei, tot așa regulile actului de vorbire devin factor de control pentru forma lingvistică ca un tot”. [7,p.11]

Hymes a fost preocupat de regulile de întrebuințare reală ale limbilor străine: cum un vorbitor individual percepe situațiile sociale și-și ajustează limbajul folosit în funcție de acestea, cunoașterea unei limbi implică printre altele și abilitatea vorbitorului de a face diferența între diferitele modalități de a te adresa unui interlocutor, între limbajul formal și neformal. [12]

Predarea RLS trebuie să urmărească în primul rând dezvoltarea competenței de comunicare, definită în Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL) ca „abilitatea de a folosi limba în contexte sociale diverse, în mod adecvat și eficient”. Aceasta presupune:

- capacitatea de a formula propoziții corecte gramatical;
- alegerea registrelor potrivite (formal/informal);
- coerența și coeziunea discursului;
- fluența și adaptarea la interlocutor.

Pentru a învăța limba română, studenții străini trebuie să dobândească un sistem coerent de cunoștințe lexicale elementare, pe care să le poată utiliza în activități creative lingvistice, precum și formarea abilităților de receptare și exprimare a mesajelor orale în diverse situații de comunicare. Studiul limbii române ca limbă străină se concentrează pe cunoașterea structurii, a normelor limbii, pe dobândirea unei atitudini conștiente față de valorile și expresivitatea acesteia. Astfel, „Analiza morfologică, sintactică și, mai important, cea stilistică se bazează pe context, adică pe un set de construcții verbale, care pun în lumină sensul cuvintelor, combinarea lor în enunțuri. Particularitățile structurale ale limbii române apar în toate sectoarele analizei lingvistice: fonetică, vocabular, morfologie și sintaxă, stiluri. Numai privind aceste aspecte ale limbajului interdependent se pot descoperi bogatele sale resurse și se poate scoate la iveală originalitatea sa. Alegerea și fluența exprimării în expunerea vorbită sau scrisă este un element esențial al culturii, care concretizează modul de gândire și percepție a omului”. [8, p.9]

În eforturile de a identifica obstacolele în predarea limbii române ca limbă străină, trebuie luat în considerare faptul că statutul unei limbi este perceput în moduri diferite de către cei care o învață, de către cei care o predau și de context. Prin urmare, studenții străini care vin să învețe limba română în alte țări provin dintr-o varietate de culturi și vorbesc o varietate de limbi materne. În plus, grupul de studenți străini care doresc să învețe limba română nu este uniform în ceea ce privește vârsta, etnia, rasismul, sexul, inteligența, spiritualitatea și religia. Prin urmare, este esențial de a învăța limba română ca limbă străină, precum și faptul că: „Inteligența nativă în cooperare cu etica muncii și o înclinație spre atingerea perfecțiunii continue ridică utilizatorii normali la statutul utilizatori avansați”. [3, p.101]

Teoriile educaționale actuale pun studentul în centrul actului educațional și sugerează că trebuie să începem de la centrele de interes ale studentului pentru a-l aduce în poziția de a învăța. Nu pare să fie potrivită pentru generația actuală metoda de predare

„cretă-tablă”, care a avut câteva beneficii și a implicat un student pasiv. Există o varietate de abordări pe care profesorii le folosesc pentru a stimula studenții să fie implicați activ în activitățile lecției. Să înveți prin “a face”, să aduci problemele din viața reală în sala de curs și să ajuți studentul să descopere informația cerută ca să rezolve aceste probleme sunt metode care fac parte din abordarea învățării centrată pe student. Profesorul ghidează și facilitează învățarea, mai degrabă decât o controlează, ajută studenții să interpreteze, să organizeze cunoștințele, astfel ca aceștia să formeze aptitudini nu doar în conținutul studiat, ci și în învățarea propriu-zisă. Folosirea unor metode și strategii moderne, active de predare-învățare este importantă pentru că are un mai mare impact asupra studenților. [2, p.438]

Predarea limbii române printr-o altă limbă străină are multe avantaje și dezavantaje. Un prim obstacol în abordarea limbii române ca limbă străină este sistemul fonetic, care conține unele sunete și litere specifice limbii noastre, cum ar fi ă, î, â, ș și ț, precum și grupuri de sunete precum ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe și ghi. Cu toate acestea, nu consoanele sunt cu sunetele specifice dificile ale limbii române, dar majoritatea erorilor sunt în scrierea și pronunțarea vocalelor. În anumite situații, există posibilitatea ca studenții străini să aibă dificultăți în a pronunța corect grupurile de sunete ce, ci, che, chi, ge, gi, ghe și ghi. Acest lucru este din cauza faptului că aceste sunete nu au un echivalent în limbile lor materne. Am avut dificultăți în a înțelege acordul de gen al adjectivului cu substantivul sau poziția acestuia după substantiv la nivel morfologic.

În mod tradițional, limbile străine au fost învățate prin predarea gramaticii. Aceasta a fost împărțită în diferitele ei părți de vorbire, iar profesorii le-au predat una câte una, gradat de la simplu la complex. Vocabularul a fost de asemenea însușit gradat. Cu toate acestea, a fost observat în timp că procesul de predare care se bazează pe o analiză mecanică a structurilor gramaticale și a vocabularului unei limbi străine nu duce automat la dobândirea unei competențe funcționale în acea limbă. Cu alte cuvinte, teoria este „ca la carte”, dar studentul este în cele din urmă descurajat. Obiectivul învățării unei limbi străine a evoluat în timp, punând accent pe abilitățile de comunicare cu accent pe rolul vorbirii în contexte socioculturale reale, cum ar fi relația medic-pacient.

Există mai multe feluri de sens care poate fi transmis prin rostirea unei propoziții. În acest sens D.A. Wilkins distinge trei tipuri de înțeles:

- cel semantic-gramatical;
- cel modal;
- cel al funcției comunicative. [12]

În scopul de a motiva studenții de a însuși limba română, profesorii lucrează asupra suporturilor de curs, incluzând în ele o varietate de exerciții. Această gamă de exerciții este foarte eficientă: exerciții de identificare a formelor corecte, exerciții de traducere, completarea spațiilor libere cu formele potrivite, exerciții de stabilire a ordinii cuvintelor în frază, exerciții de substituție, etc. Dar și opțiunea metodei de conversație, dialogul

euristic este evidentă. O metodă eficientă este jocul de rol prin care dialogăm la fiecare lecție, compunem noi dialoguri, le modificăm conținutul, efectuăm diferite simulări etc. Este esențial să înțelegem importanța utilizării situațiilor de învățare interactivă în lecțiile de limbă română ca limbă străină și, în același timp, să dobândim abilitățile de a utiliza unitatea minimă de studiu, adică declarația, mai degrabă decât cuvântul izolat; lexiconul, care este semanticizat în contexte lingvistice și situaționale; exercițiile de conversație și exprimare orală; explicațiile gramaticale necesare pentru a înțelege fenomenele lingvistice.

Pentru a însuși o limbă străină putem începe cu o abordare gramaticală la limbajul standard structurat pe niveluri (lexic, fonetic, morfologic și sintactic). Acest lucru trebuie făcut într-o manieră descriptivă pentru a ajunge la elemente de gramatică normativă care sunt structurate pe aceleași niveluri, subliniind erorile și elementele de interferență și oferind versiunea corectă. Pentru a îmbunătăți cunoașterea limbii române ca limbă străină, materialele didactice teoretice sunt dublate de materiale practice, cum ar fi corpusuri de texte vorbite și înregistrări audio/video.

Astfel, gramatica servește ca suport funcțional, iar predarea ei trebuie să țină cont de contextul comunicării, intenția discursivă și nivelul de competență. Această abordare susține învățarea prin comunicare, mai degrabă decât în afara ei. Prin urmare ideea de bază a predării limbii române ca limbă străină este că gramatica este învățată în conversație, punând accent pe sens și funcție.

Astfel, accentul cade pe realizarea unor sarcini concrete: redactarea unui e-mail, completarea unui formular medical, descrierea unui simptom etc. Gramatica este învățată „în acțiune”, ca necesitate funcțională. Câteva exemple de predarea limbii române în context medical ar fi predarea temei Corpul uman și sănătatea prin care profesorul își propune următoarele obiective gramaticale:

- substantivul și articolul hotărât;
- acordul adjectivului;
- verbe la prezent și perfect compus.

În baza acestor obiective propunem următoarea activitate: Studenții lucrează în perechi: unul joacă rolul pacientului, altul este medicul. Se oferă fișe cu simptome, diagnostice și tratamente. În timpul conversației, studenții folosesc propoziții de tipul:

- „Mă doare capul de două zile.”
- „Aveți febră?”
- „Vă recomand să luați un antiinflamator.”

O altă temă pe care o propunem este: Dialogul- La farmacie cu următoarele obiective gramaticale:

- cazurile substantivului (acuzativ, dativ);
- imperativul;
- pronumele de politețe.

– **Activitate:**

Simulare de dialog farmacist–client.

- „Bună ziua! Ce vă doare?”
- „Aș dori ceva pentru durere de gât.”
- „Luați acest sirop de trei ori pe zi.”

Pentru a crea o sinergie reală între gramatică și comunicare, cadrul didactic trebuie să:

- introducă structuri gramaticale în contexte autentice;
- folosească exemple ancorate în viața reală sau în domeniul de studiu al cursanților;
- încurajeze producerea spontană de enunțuri după modelul inițial;
- ofere feedback echilibrat: gramatical, dar orientat spre claritate și intenție comunicativă. De asemenea, se recomandă evitarea izolaționismului gramatical („lecții de gramatică pură”) și integrarea progresivă a regulilor în activități interactive: dialoguri, jocuri de rol, proiecte scrise, minidezbateri, activități de tip „information gap”.

Studentii din domeniul medical (medicină, farmacie, asistență medicală), au nevoie de sinergie în context academic și profesional, integrarea gramaticii în comunicare este **esențială pentru interacțiunile profesionale viitoare**. Exemple:

- Formularea unei întrebări corecte în timpul unei anamneze implică alegerea adecvată a timpului verbal și a formei de politețe: „De când aveți această problemă?”
- Scrierea unui referat clinic necesită o construcție logică a propozițiilor și coerență în exprimare.

Activitățile didactice trebuie să simuleze aceste contexte, astfel încât gramatica să devină un **instrument de exprimare profesională**, nu un scop abstract.

Predarea limbii române ca limbă străină nu trebuie să opună gramatica și comunicarea, ci să le unească într-un proces coerent și funcțional. Sinergia dintre cele două componente este cheia pentru dobândirea unei competențe lingvistice solide, relevante și durabile. Gramatica trebuie predată contextualizat, iar comunicarea trebuie construită pe baze gramaticale corecte, dar flexibile.

Profesorul are rolul de mediator și facilitator, adaptând activitățile la nevoile reale ale cursanților și creând oportunități autentice de folosire a limbii. Această sinergie este nu doar posibilă, ci și necesară pentru o predare eficientă a limbii române în contexte internaționale.

Pentru a atinge obiectivele propuse în activitatea didactică destinată predării limbii române ca limbă străină, aceasta trebuie să fie luată în considerare, fără întrerupere și mai presus de toate, adaptarea cunoștințelor și informațiilor furnizate prin explicațiile furnizate beneficiarilor actului educațional, în acest caz studenții străini, la nivelul limbii

române. Dacă activitățile de învățare și aprofundare a limbii române se desfășoară constant, vor fi observate schimbări substanțiale în exprimarea studenților străini în limba română. În același timp, va exista o schimbare pozitivă în atitudinea studenților străini față de clasele unde accentul se pune pe predarea aprofundată a gramaticii, tocmai pentru că dificultățile observate în asimilarea limbii române ca limbă străină de către aceștia devin din ce în ce mai puțin. Dincolo de dificultățile întâmpinate de studenții străini în învățarea structurilor gramaticale ale limbii române ca limbă străină, trebuie să se țină cont și de faptul că orice greșeală pe care o fac este un pas înainte în descoperirea unei limbi și a unui popor care pentru o perioadă mai lungă de timp le va adopta.

Bibliografie

1. CECRL (2001). *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Strasbourg: Consiliul Europei.
2. Chiriac A., Lopatiuc A., Ciubotaru G., Driga I., Metode interactive de predare a limbii române prin prisma interculturalității, în *The contemporary issues of the socio-humanistic sciences*, 2021, p. 437-443
3. Chirițescu, I. M., Păunescu, F. A., (2021). Word vs Terms – Language for Specific Purposes.
4. Coroamă, L., I., Popeți, E-A, (2016). Using English in teaching Romanian for foreigners: What balance between students' linguistic portfolio and communicative efficiency? *Revista QUESTUS*, Timișoara: Editura Eurostampa, no. 9, 271-279.
5. Drăgulescu, R., (2019). Observații privind anxietatea învățării limbii române ca limbă străină și comunicarea interculturală. *Revista Transilvania*, nr. 2, 84-90.
6. Guțu, V., (1998). *Dicționar al greșelilor de limbă*, Chișinău: Editura Arc.
7. Hymes D., *Language Teaching, English Teaching Forum*, No 2, 1982.
8. Ionescu, C., Cerkez, M., (1997). *Gramatică și stilistică*, București: Editura ALL.
9. Lăpădat, L., Lăpădat M.-M., (2020). Teaching Foreign Languages: Between Tradition and Contemporary Synchronicity. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, no. 68, 139-148.
10. Roventă-Frumușani, D. (2020). *Comunicare, discurs, text. O introducere în teoria și practica discursului*. București: Tritonic.
11. Wilkins D. A, National Syllabuses, *English Teaching Forum*, No. 2, April 1979, p. 21. 12. https://www.armyacademy.ro/reviste/1_2001/gg9.html

RAISING AWARENESS IN TEACHING PHONETICS IN ITALIAN SL THROUGH THE MARSS METHOD

CZU: 37.091.33:811.131.1`243`34

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.10>

Lidia CALABRO,

Sapienza Università di Roma – UNINT, Rome, Italy

Abstract

In Second Language teaching, the phonetic and phonological aspects are quite often avoided. The grammatical and translation methods left a considerable print, also in modern language teaching. Although the Communicative Method and the CEFR propose concentrating on the efficacy of communication, we still behave as if teaching a language primarily involves grammar and vocabulary. Pronunciation, instead, is related to every aspect of the language, from vocabulary to grammar, from morphosyntax to pragmatics. Building a clear and precise pronunciation helps in comprehension and production and, above all, to become aware of and effective in communication. The MARSS method was born to introduce didactic techniques into phonetics teaching practices, raise learners' awareness, and involve them in stimulating lessons. The phonetic workshop aims to teach segmental and suprasegmental aspects related to communicative functions, readings, and pragmatics. Helping students with specific activities and techniques can acknowledge and raise their motivation to reach fluency and precision.

Keywords: PHONETICS, PHONOLOGY, WORKSHOP, AWARENESS, FOREIGN LANGUAGES, SECOND LANGUAGES

Abstract

În predarea limbilor străine, aspectele fonetice și fonologice sunt adesea evitate. Metodele gramaticale și de traducere au lăsat o amprentă considerabilă, chiar și în predarea limbilor străine moderne. Deși Metoda Comunicativă și CECR propun concentrarea pe eficacitatea comunicării, ne comportăm în continuare ca și cum predarea unei limbi implică în primul rând gramatică și vocabular. Pronunția, în schimb, este legată de fiecare aspect al limbii, de la vocabular la gramatică, de la morfosintaxă la pragmatică. Construirea unei pronunții clare și precise ajută la înțelegere și producție și, mai presus de toate, la conștientizarea și eficiența comunicării. Metoda MARSS s-a născut pentru a introduce tehnici didactice în practicile de predare a foneticii, pentru a crește gradul de conștientizare a cursanților și pentru a-i implica în lecții stimulative. Atelierul fonetic își propune să predea aspecte segmentale și suprasegmentale legate de funcțiile comunicative, lecturi și pragmatică. Ajutarea elevilor cu activități și tehnici specifice poate recunoaște și crește motivația lor de a atinge fluența și precizia.

Cuvinte cheie: FONETICĂ, FONOLOGIE, ATELIER, CONȘTIENTIZARE, LIMBI STRĂINE, LIMBI SECUNDARE

1. The Phonetics Workshop: What It Is And What Its Objectives Are

Phonetic-phonological aspects in foreign language teaching, and in particular in Italian L2, are often neglected because they are considered secondary to the teaching/learning of vocabulary and grammar. Another reason why there is a tendency to avoid their teaching practice is given by the fact that in the training field (from masters to refresher and specialist courses) little space is dedicated to theories and techniques to stimulate learners to develop this skill that is as difficult (the more one goes towards adulthood, the more the distinctive traits are difficult to perceive and reproduce) as it is necessary to obtain a better understanding and production of the L2/LS. Furthermore, online training modules cannot cover what would be learned in person, as teachers need to be made aware of the perceptual and productive difficulties of learners depending on their L1 origin, and to become familiar with phonetic transcriptions to motivate them in learning.

The phonetics workshop is intended as a practical teaching activity as an alternative or with laboratory activities, where the latter is physically present. In this paragraph, we want to highlight the difference between a workshop and a language laboratory. The former takes place in the classroom, in a relaxed and informal environment, and encourages the learners' arrangements in a horseshoe shape, in groups, if necessary, also sitting on the floor. The latter, on the other hand, limits the movement and displacement of learners, as it is conceived and designed to focus on listening activities and, possibly, repetition. To carry out a phonetics workshop, two extra hours per week are needed within a language and culture course to carry out activities that, based on the characteristics of the students' L1, aim to reduce negative transfer in Italian L2/LS both concerning segmental traits (perception and articulation of phonemes and syllabic structure) and suprasegmental ones (accent, rhythm and intonation).

The types of practical phonetics activities proposed in a workshop can be summarized in the acronym MARSS: Multimodality (it. *Multimodalità*), Collaborative Learning (it. *Apprendimento Cooperativo e Collaborativo*), Reflection (it. *Riflessione*), Discovery (it. *Scoperta*), and Sensibilization to become aware (it. *Sensibilizzazione per rendere consapevoli*). Multimodality, as the term itself states, refers to the variety of ways to teach, specifically body movement, music, and the five senses, but also to web and mobile applications, in addition to the glottodidactic techniques promoted by various theoretical and didactic manuals. Collaborative learning, a practice known to all and now abundantly consolidated in general and language teaching, involves group activities that, starting from individual sounds, passing through the lexicon to reach sentences, stimulate learners to discover new sounds and tones not previously perceived and to reflect on the production of the phonetic-phonological traits of L2 sounds.

The set of activities carried out in pairs, groups, and in plenum, with the systematization by the teacher about what has been done, is part of a dense work of awareness to increase students' awareness towards what was not perceived as important

and consequently neglected. Increasing awareness is nothing more than a first step in learning a language in order to stimulate students to the phonetic-phonological differences between L1 and L2. We are well aware that numerous variables come into play, including linguistic proximity or distance, the age of the learner, the individual's natural predisposition, and that mnemonic learning is not always sufficient, as it can be complemented by other methods, such as vocabulary acquisition (Costamagna, 2000, 2010). But making learners aware of how much improvement is needed to better comprehend and, above all, to be understood allows them to notice previously unknown or ignored aspects and to dedicate greater attention and effort both in the listening and production phases, which can gradually lead to a path of self-correction.

Some of the activities proposed below were carried out during two 10-hour phonetics workshops, one for 8 A1-level Chinese students, and another one for 8 A2-level Portuguese speakers from Brazil who had never been involved in any phonetic-phonological activity. These can be easily used and adapted for learners of other L1s as they concern the perception and production of Italian sounds.

2. Practical activities to learn Italian sounds

2.1. Perception and articulation

Both groups of students have been trained through a variety of activities that have helped them to learn to perceive and produce sounds. In *Table 1*, the activities are presented:

Table 1: *Types of activities done with Portuguese (left column) and Chinese (right column) learners of Italian L2 (self-produced table).*

	Types of activities for A2-level Portuguese speakers of Italian L2	Types of activities for A1-level Chinese learners of Italian L2
a	Listen to songs	Build the vocal tract with magnets
b	Listen to songs in groups to discover geminates	Discover how to pronounce the sounds
c	Fill in the gaps in the lyrics	Discover and understand how to pronounce sounds
d	Find the corresponding images (cards) to the words heard in the song and put them in the right order	Facial expressions, intonation, body movement and geminates
e	Put in the right order the sentences of the lyrics (cards)	Put in the right order the sentences in comics
f	Listen to non-words	Italian map and flash cards with sounds to learn how to pronounce plosives and affricates
g	Team games with geminates	"The bomb" game, together with memory cards
h	Sounds bingo	Sounds and words matching through flash cards
i	Tonguetwister	Sentences' intonation using hands for phonosyntax
j	Sound intonation and interpretation	Syllable stress and duration + body movement
k	Phonetic transcriptions with flash cards	
l	Syllable stress and duration + body movement	
m	Body movement to learn geminates	

A first activity to familiarize students with vowels consists of having them stand in a semicircle, creating an informal and relaxed environment. Show an image of the fingers of the hand on which facial expressions are drawn with some stylised emoticons and the vowel (Calabrò, 2015). Even if the vowels from a phonemic point of view are seven and not five, at this first stage, we do not want to highlight the difference between open and closed vowels (also because the contexts in which they represent a distinctive feature are very few [Canepari, 1999; Costamagna, 2000]). We proceed with the expressive pronunciation by the teacher and the imitative phase by the students.

In the second activity, like the first, an image of Mafalda is projected on which the elongated vowels are written with some expressions that Italians usually say at certain moments of the day such as looking at themselves in the mirror or yawning (e.g. it. “Ahhh! La mia schiena!!” eng. “Hoh! My back!!”). It is an icebreaker activity, students immediately begin to familiarize themselves with the gestures, facial expressions, and expressiveness of Italian. The teacher first pronounces the vowels and sentences with expressive intonation appropriate to the context, also proposing gestures and facial expressions (for example, putting your hands behind your back and making a painful face). This is followed by an imitative phase acted by students in pairs. Student A, as the mirror, must faithfully reproduce B's movements. The total time expected for carrying out the two activities is a maximum of 15 minutes (Calabrò, 2015).

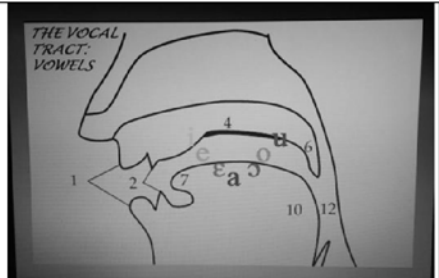
The third activity requires the use of proprioception, a technique used in teaching English phonetics that consists of the “own” + “perception” that one has of what the muscles of the mouth are doing when each sound is produced. This perception occurs not only through hearing, but also and above all through knowledge of the muscle buttons, that is, the main muscles involved, and their movements in the production of sounds: 1) the tongue (it moves forward and backward); 2) the lips (stretched and rounded); 3) jaw + tongue (which moves up and down); 4) sonority (vibration present or absent of the vocal cords) (Underhill, 2005). Proposing this type of activity to students allows them to discover first and then reflect on the articulatory movements of L2 sounds (Table 2).

A good way to propose proprioception is to have the students stand in a semicircle around the desk on which some colored cards have been placed containing the parts of the oral cavity to be matched with the respective name (e.g., colored image of the lips/word to match “lips”). Once the matches are complete, proceed with the positioning of the cards on the board with magnets, where the stylised drawing of the oral cavity is already present.

Once the students are clear about the places of articulation, we proceed to discover the manner of articulation. The teacher pronounces the first vowel (e.g. [aaaaa]) and asks the students to say where and how the tongue is positioned inside the oral cavity and what the position of the lips is. This requires the learners to focus on the position of the

tongue and lips. Once the students have expressed themselves and are all in agreement on the realization of the sound, the teacher asks the students where to place the vowel inside the oral cavity (on the board) (Calabrò, 2015). The same work is done for all the vowels. Once the work is completed, the teacher, pointing the finger at the single vowel, pronounces it and has the students repeat it. Then he moves the finger from one vowel to the other, alternately stimulating the muscular exercise and also making them produce diphthongs. In this way, it is possible to propose the phonemic table for the vowels and make them understand how the lips are positioned and where the back of the tongue moves for the required articulation to occur. As you move from left to right, the position of the lips gradually changes (this is why the vowel quadrilateral is not proposed to the students but the phonemic table, which is more intuitive from a graphic point of view). Similarly, the same activity can continue by taking into consideration all the consonant sounds, above all those that do not exist in the students' L1 or have a different place or manner of articulation. For example, Chinese speakers find it difficult to pronounce [t] and [d], as Chinese dental plosives have a production between a voiced and a voiceless sound. So, a well-trained practice could help them perceive the difference in producing through perception first, and listening then.

Table 2: *The vocal tract and the phonemes. Examples from classroom activities. (images selfproduced).*

																																	
a. The vocal tract with the phonemic table inside (PowerPoint shown in class).	b. lips, teeth, tongue, and phonemes within the vocal tract flashcards and magnets)																																
<table border="1" data-bbox="291 1357 520 1523"> <tr><td>i</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>u</td></tr> <tr><td>e</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td>o</td></tr> <tr><td></td><td>ɛ</td><td></td><td>ɔ</td><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td><td>a</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	i					u	e					o		ɛ		ɔ					a				<table border="1" data-bbox="786 1389 1042 1490"> <tr><td>p</td><td>b</td><td>t</td><td>d</td><td>tʃ</td><td>dʒ</td><td>k</td><td>g</td></tr> </table>	p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
i					u																												
e					o																												
	ɛ		ɔ																														
		a																															
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g																										
c. Phonemic table for Italian vowels (adapted from Underhill, 2005:7)	c. Phonemic table for Italian plosives and affricates (adapted from Underhill, 2005:7).																																

The phonemic table is designed to be displayed in the classroom so that it can be referred to at any time during the lesson and for various purposes (for example: presenting and practicing the perception of sounds, reshaping sounds, learning vocabulary, etc.). This methodology is not used to learn the symbol but to experience the sound of which the symbol is nothing but the graphic representation. Therefore, the main purpose of this approach is to experience sounds and sequences of sounds in a personal, physical, and muscular way. Gradually, we will move from single sounds to single words and finally to the flow of speech (Underhill, 2005).

2. Phonetic transcriptions and vowel duration in stressed syllables.

When you think about phonetic transcriptions, you have the idea of something difficult that should be avoided. However, introducing foreign learners to the use and reading of the International Phonetic Alphabet (IPA, in English) will make them more independent in using a dictionary (both paper and online) and more attentive and aware of the distinctive features of the language. An important feature concerns, for example, the vowel duration in the stressed syllable which, in Italian, is always longer than the vowels in the unstressed syllable and is what gives rhythm to words and sentences and makes the language musical as foreigners perceive it without, however, understanding why; or rather, they don't realize it until the teacher makes them aware and helps them, also through rhythmic solfeggio, without resorting to known words, to hear longer or shorter sounds (e.g. taa / tataata / tatataata) where the short sounds are represented by a 1/4 sound and the long ones by a 2/4 sound.

The activity on phonetic transcriptions, made with Brazilian learners, can be divided into two different lessons if you want to dedicate one lesson to introducing consonant phonemes and one to vowel phonemes. For the work presented here, the learners have already encountered the symbols of consonants and have already practiced transcriptions once.

First of all, it is necessary to divide the students into pairs and give each pair an A3 sheet containing a table for vowel phonemes and a series of cards containing different words. Each card presents a word where the vowel corresponding to the phoneme is inserted (Calabrò, 2012:7). Once all the cards have been inserted into the table, a plenary review and reflection on the vowels is carried out. At this point, the table of consonant phonemes (Calabrò, 2012:7-8) (used in the previous lesson) can be given to the pairs of learners together with another bundle of cards containing the phonetic symbols needed to transcribe 6 words: *mangio*, *lento*, *seno*, *canto*, *tanto*, *panica* (Table 3).

Table 3: Spare flashcards to put together and form a transcription (self-produced activity⁴).

[	'	m	a	ɲ	:	ɔ̃	a	]
[	'	l	e	n	:	t	o	]
[	'	s	ɛ	n	:	t	o	]

[	'	k	a	n	:	t	o	]
[	'	t	a	n	:	t	o	]
[	'	p	a	ɲ	:	ʃ	a	]

Since the activity is designed for Portuguese-speaking students from Brazil, these words have the vowel of the stressed syllable followed by a nasal consonant (for example: mangio, canto). In Portuguese, in the Brazilian variant, the vowel is a nasal vowel that, to the perception of an Italian, would seem not to be pronounced.

As the learners prepare to complete the activity, discussing and reflecting on the AFI symbols, but also on the square brackets and the word accent, they will find themselves not knowing how to place the chrono that indicates the vowel duration [:] and will need to consult with the teacher who will have observed them during the activity and will have offered his help, if requested by the learners themselves. This is the moment to introduce the reflection on the vowel duration in the stressed syllable by stimulating the opening of the jaw to articulate the sound in a way that is as close as possible to Italian and so that the duration is longer than that of the vowels in the unstressed syllable.

Since it is not a given that the learners will immediately succeed in producing the required sound, the teacher writes on the board the same words that the learners have transcribed with the cards and focuses on the vowels followed by nasal consonants. The first type of repetition by imitation that he asks them to do is to pronounce each vowel sound followed by the nasal (e.g.: “an”, “on”, “un”, etc.) and, subsequently, the individual words to which the learners must pay particular attention because they will have to follow the teacher when he opens and closes his hand. The opening corresponds to the vowel followed by the nasal consonant in a stressed syllable, while the closing represents the vowel in an unstressed syllable. At the same time, the opening of the hand serves to make the students understand that they must open their mouths well to articulate the vowel followed by the nasal according to the characteristics of the L2. Another type of activity, which is at the same time a physical exercise, consists of having the learners stand in a semicircle and repeat the words, having to bend their legs only

⁴ The word “lento” (ing. “slow”) actually needs an open “e”, so it is [ɛ]. It has been used to correct the mistake training the hearing.

when they pronounce the stressed syllable. In this way, a series of movements from the upright position to the kneeling position and vice versa will follow, which will give a sense and rhythm of the syllabic duration. The learners will thus have a perceptual experience of an auditory and articulatory, musical, manual, and physical-motor type. The total time to develop the activity presented is about 30/40 minutes.

3. *Songs: perception, comprehension, and production.*

Working with songs has been one of the most challenging activities. From listening to speaking, many activities have been presented to students. To involve the students from the very beginning, they have been asked to divide the text of the lyrics into strips of sentences and images (depending on the topic and the vocabulary). While listening to the song, the students, divided into groups, had to order the sentences or the images. To accomplish the task, much listening was needed. In the meantime, they memorised and understood the content of the song. After a plenary feedback with the teacher about the content and the aim of the song, the class was divided into two teams. If the song contained specific sounds such as geminates, minimal pairs, or difficult sounds because of the phonetic or orthographic differences, the teams were asked to run to the board when they heard the sound and write the word on the board. Movement and perception improved comprehension and production. After some training on specific sounds, learners were asked to perform short dialogues using paraphonic intonation, with a pragmatic aim, or tongue twisters. This was the case of “Bella”, “La paranza”, and “Sapore di sale” songs (Calabrò, online⁵).

4. *The appreciation of the activities*

Through workshop evaluation questionnaires, it is possible to understand if the activities have been pleasant for them. Even if only a few answers are given, the opinion of students is relevant because is strictly connected to motivation and to the perception of utility and learning. In Calabrò (2016) the answers to the first six questions of the questionnaire proposed to Chinese students showed that the phonetic workshop is pleasant, interesting, captivating, and stimulating. The students’ perception is that it helps them to become aware of Italian sound perception and production and to improve their pronunciation. The multi-modal approach has been notably appreciated as it involves learners in every learning phase.

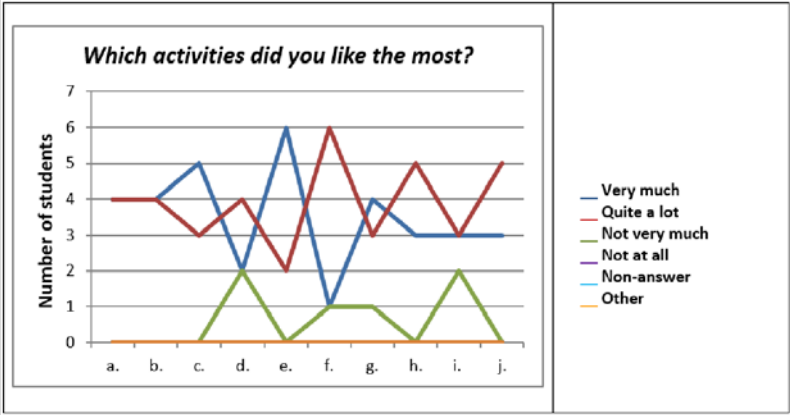
In this paper, we want to show whether the two groups of learners appreciated the different types of activities.

As we can see in graph 1, related to Chinese learners, 6/8 students liked the activity “e” very much (blue line) and 2/8 “quite a lot” (red line) (see *Table 1* for the description of activities). For the activity “f”, 6/8 compilers replied “quite a lot” and 1/8 “very

⁵ The activities are published on the website languages by songs. See the references for the right link.

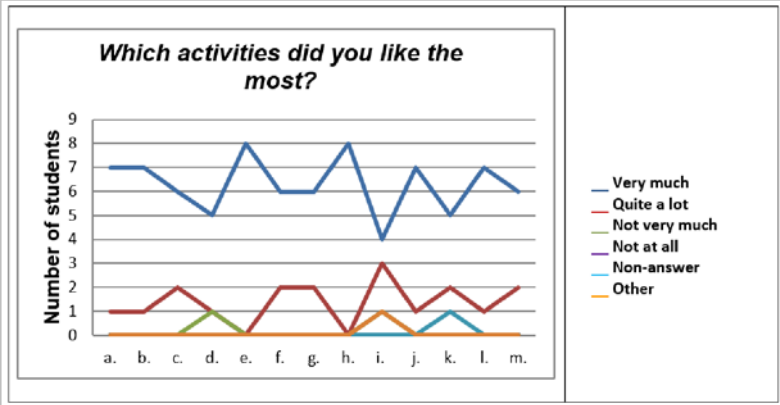
much”. One or two students didn’t appreciate the workshop in general, as they answered “not very much” for activities “d”, “f”, “g”, and “i”. Most of them have appreciated the activities, as the graph shows.

Graph 1: *The activities Chinese students liked the most. The names of the activities corresponding to the letters in the graph can be read in Table 1, par. 1 (graph self-produced).*



In graph 2, Brazilian learners liked “very much” (blue line) in a range from 4 to 8 students, and “quite a lot” (red line) in a range from 0 to 2 students for most of the activities. The Brazilian learners' answers are more symmetric than those of Chinese students. This could be related to cultural and teaching aspects, as the Asians weren’t used to active learning activities. It could also be related to the typological distance between L1 and L2. Brazilian people are culturally close to Italian culture, and Portuguese shares some of the characteristics of Romance languages. This could help raise the awareness level and the perception of improvement.

Graph 2: *The activities Brazilian students liked the most. The names of the activities corresponding to the letters in the graph can be read in Table 1, par. 1.*



5. Concluding Remarks

To develop phonetic-phonological competence and perceptive and productive abilities in the L2, the learner must modify "the parameters that the auditory system has established for the sounds and prosodic elements of the L1" and acquire "new articulatory-intonative habits" (Costamagna, 2010:75). Managing phonetic-phonological learning requires a great effort on the part of the sensorimotor component. However, if we consider that pronunciation, as a physical aspect of a language, involves the body, breathing, muscles, harmony, and acoustic vibrations, we can assume that the person's involvement in their entire being makes the learning process pleasant, stimulating, and even funny. Learners feel personally involved in "doing with the language" and it is an "experiential doing" of a physical, tactile, visual, auditory, spatial, affective, cognitive, collaborative, reflective, discovery, sensitization and awareness type that will lead them in the long term to improve their competence to reduce the foreign accent.

The students observed during the proposed activities showed great enthusiasm in participating in the new activities. Although different from the traditional language lessons, they were still connected and appropriate to the lexical and syntactic contents of the same level of linguistic competence. Dedicating time to phonetic-phonological competence is not only desirable but also necessary to facilitate comprehension and linguistic production and to reduce cases of misunderstanding between interlocutors. However, teachers must first become aware of the fact that this competence actively intervenes in the development of the different abilities and that it is not additional to lexical and morphosyntactic competence but is rather transversal.

References

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001). *Manuale di fonetica*. Roma: Carocci.
- Berton M.A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A. (2006). *Dislessia. Lavoro fonologico tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Esperienze*. Firenze: Associazione Italiana Dislessia (AID).
- Canepari L. (1999). *Il MaPI seconda edizione. Manuale di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Calabrò L. (2010). *E tu... come pronunci? Eserciziario di fonetica italiana per italiani e stranieri*. Alessandria: Dell'Orso.
- Calabrò L. (2012). *Fonetica e fonologia della lingua italiana per studenti thailandesi*. Bangkok: Chulalongkorn University.
- Calabrò L. (2015). "Il workshop di fonetica in italiano L2/LS". *ItalianoLinguaDue*, 1:40-49.
- Calabrò L. (2016). "PhonetIC(T)s: teaching and learning geminates in Italian SL through body movement, cooperative learning and mobile apps – an experience". R. Savy & I. Alfano (eds.).

La fonetica nell'apprendimento delle lingue. Phonetics and language learning. Studi AISV 2: 241-254. Milano: Officinaventuno.

Costamagna L. (1996). *Pronunciare l'italiano*. Perugia: Guerra.

Costamagna L. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.

Costamagna L. (2010). "I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia". Spinelli B; Parizzi F. (a cura di). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.

Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.

Dall'Armellina R., Turolla M. L., Gori G. (2005). *Giocare con la fonetica. Corso di pronuncia con attività e giochi*. Firenze: Alma edizioni.

Mugnaini D. (2006). *Doppie e accenti. Schede per disortografia e dislessia*. Firenze: libriliberi.

Underhill A. (2005). *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan.

Luchini P. L. (2005). "A New Approach to Teaching Pronunciation: An Exploratory Case Study". *The Journal of Asia TEFL*, 2/2: 35-62.

Silver H., Strong R., Perini M. (1997). "Integrating learning styles and multiple intelligences". *Teaching for multiple intelligences* 55/1: 22-27.

Wrembel M. (2007). "In search of cross-modal reinforcements in the acquisition of L2 practical phonetics". Wrembel M. (ed.). *Speak Out! The Newsletter of the Pron SIG* 38: 39-43.

Wrembel M. (2011). "Cross-modal reinforcements in phonetics teaching and learning: an overview of innovative trends in pronunciation pedagogy". *Proc. 17th ICPHS, Hong Kong*, 104-107.

Teaching materials

Languages & integration through singing. Karaoke and esercizi section. URL: www.languagesbysongs.eu (June 15, 2025)

TEACHING TRANSLATION OF SPECIALIZED TEXTS IN BUSINESS ENGLISH INSTRUCTION

CZU: 37.091.33:81`322.4:[811.111`243:33] <https://doi.org/10.59295/msdl2025.11>

Mariana, COANĂ,

Romanian American University, Bucharest, Romania

Abstract

The paper examines the challenges faced by the instructor when integrating the translation of specialized texts into Business English instruction. The materials, selected from the World Economic Forum articles on emerging technologies, economic growth, and strategic intelligence, aimed to expose students to authentic, domain-specific language. Persuading students to translate such texts, without relying on AI translation tools, proved difficult. Thus, the paper explores the key factors that demotivate computer science students from performing manual translations and considers a pedagogical compromise to persuade them to undertake the translation task, as well as the application of instructional techniques specific to English for Specific Purposes, which can enhance student engagement and learning outcomes. As a result, the teacher adopted an experimental approach: students were asked to translate texts both with and without the assistance of AI tools then compare the two versions. The teacher actively participated in the comparative analysis by identifying students' mistakes, guiding their corrections, and providing similar examples to improve comprehension. The findings suggest a blended pedagogical approach — manual translation practice and AI-assisted translation in a complementary manner — may offer an effective balance between fostering language skills and embracing AI technology in translation.

Keywords: specialized texts, manual translation, demotivation, pedagogical compromise, blended pedagogical approach

Rezumat

Lucrarea examinează provocările cu care se confruntă profesorul în integrarea textelor de specialitate în predarea limbii engleze de afaceri. Materialele, selectate din articole ale Forumului Economic Mondial despre tehnologii emergente, creștere economică și inteligență strategică, au urmărit să expună studenții la un limbaj autentic, specific domeniului. Convingerea studenților să traducă astfel de texte, fără a recurge la instrumente de traducere bazată pe inteligență artificială, s-a dovedit dificilă. Astfel, lucrarea explorează principalii factori care îi demotivează pe studenți la informatică să efectueze traduceri manuale și ia în considerare un compromis pedagogic, pentru a-i determina să accepte sarcina traducerii, precum și aplicarea unor tehnici didactice conform englezei pentru scopuri specifice, care pot spori implicarea studenților și rezultatele învățării. Prin urmare, profesorul a adoptat o abordare experimentală: le-a cerut studenților să traducă texte atât cu, cât și fără asistența unor instrumente bazate pe

intelență artificială, apoi le-a cerut să compare cele două versiuni. Profesorul a participat activ la analiza comparativă, identificând greșelile studenților, ghidând corectarea acestora și oferind exemple similare pentru a îmbunătăți înțelegerea. Rezultatele sugerează că o abordare pedagogică mixtă — exersarea traducerii manuale și utilizarea AI într-un mod complementar — poate oferi un echilibru eficient între dezvoltarea competențelor lingvistice și integrarea tehnologiei AI în procesul de traducere.

Cuvinte cheie: *texte de specialitate, traducere manuală, demotivare, compromis pedagogic, abordare pedagogică mixtă*

INTRODUCTION

The incorporation of translation into second language (L2) instruction has long been a subject of considerable debate within modern language pedagogy. Critics have argued that translation does not significantly contribute to L2 acquisition and should primarily be reserved for the training of professional translators. Conti analyzes critics' assertions concerning the use of translation in L2 acquisition and explains why translation fell out of favor, as follows: its close association with the outdated Grammar-Translation Method, the belief that the use of the first language L1 in L2 classrooms impedes second language acquisition, and the perception of translation as a noncommunicative, mechanical process of transferring meaning from one language to another (Conti, 2017). Additionally, translation tasks are often seen as monotonous and disengaging, considered separate from the four core language skills (listening, speaking, reading, and writing), regarded as time-consuming, and assumed to be relevant only for those pursuing careers in translation (Conti, 2017).

Despite these considerations, contemporary research increasingly highlights the valuable role translation can play in language learning. For example, Baker offers a comprehensive overview of Koller's classifications of equivalence (i.e. denotative, connotative, textual-normative, pragmatic, and formal equivalences), highlighting their foundational importance in translation theory (Baker, 1998:17–20). Furthermore, Bell emphasizes that translation is not merely a mechanical process of recycling the original text but a creative act involving both technique and deep knowledge of the text, enabling its recreation in the target language (Bell, 1991). In line with this perspective, pedagogical approaches in English for Specific Purposes (ESP) have increasingly embraced translation as a versatile tool. Koletnik (2012) argues that, when applied eclectically and purposefully, translation activities in ESP classrooms can enhance vocabulary acquisition while fostering essential soft skills such as analytical thinking, adaptability, and linguistic creativity. Similarly, Leonardi (2010) illustrates that translation develops learners' critical reading, discourse analysis, and problem-solving abilities — skills that are particularly valuable in professional contexts (p. 29).

Modern ESP instruction extends beyond traditional language teaching by incorporating technological tools that optimize classroom management and student engagement. The integration of AI-driven translation platforms and digital glossaries enables teachers to personalize instruction and encourages learners to engage critically with language rather than passively receiving information. While this use of technology enhances personalized learning, it also has the potential to support Hutchinson and Waters' (1987) assertion that effective ESP teaching depends less on subject-matter expertise and more on the ability to pose informed, strategic questions (p. 163). When integrated thoughtfully, these tools can foster critical thinking and reflective learning, aligning with a learner-centered approach where language instruction connects closely to practical and real-world applications. Additionally, innovative pedagogical models for creative translation emphasize the development of students' creative writing strategies, peer feedback, and revision processes. Such models guide learners in discovering their own voice and poetics within translation work (RobertFoley, 2022).

This paper aims to contribute to the growing body of research on specialized translation within the context of Business English. Although conducted on a limited scale, the study offers insights that may inform language instructors on how to adopt persuasive strategies and targeted pedagogical approaches to support students in translating systematically and ethically from English into Romanian, while upholding academic integrity, particularly regarding the responsible use of AI tools.

METHODOLOGY

In a pedagogical context, I believe a specialized text is defined by three key characteristics: (1) it is a domain-specific document that employs technical vocabulary, structured argumentation, and a formal register; (2) it encourages critical linguistic analysis through comparison between manual student translations and AI-generated outputs (e.g., ChatGPT); and (3) it is aligned with the students' English proficiency level, challenging them while remaining accessible. Incorporating the translation of specialized texts into the foreign language classroom offers a dynamic pedagogical approach that supports both linguistic development and soft skills acquisition.

For students in Computer Science for Business Management, such texts mirror the communicative demands they will face in professional contexts where clarity, precision, and domain-specific language are essential. In this study, ten texts were selected from the World Economic Forum, due to their relevance to contemporary global business and technology trends, as well as their use of specialized terminology, idiomatic language, and complex grammatical constructions. These texts were employed during the first semester, as part of classroom translation activities, from English into Romanian. The translation process was undertaken by students manually, followed by AI-generated

versions, thus providing two comparable outputs for reflection and analysis. Thus, the teacher ensures a flexible and supportive classroom atmosphere, where students are motivated to engage with both manual translation and AI tools without fear of penalization. This approach stimulates students' curiosity and promotes deeper engagement by allowing them to compare their own translations with AI-generated outputs. During this comparative analysis, the teacher facilitates the discussion, listens to the learners, clarifies the use of business terminology, and supports them in paraphrasing and recreating natural-sounding expressions in Romanian once mistakes are identified.

FINDINGS AND PEDAGOGICAL STRATEGY

In my classroom experience, I identified several factors that contribute to student demotivation when translating specialized texts from English into Romanian. Although translating specialized texts into Romanian can significantly enhance language acquisition and professional development, some students may feel discouraged from engaging in the task manually, even if they possess an upper-intermediate or advanced level of English proficiency.

Students' Perception

One common reason is the time and effort it takes to complete the translation task, especially when dealing with complex vocabulary and grammar. Many students also feel that translating English specialized terms into Romanian is unnecessary, as English is widely used and respected in fields like business and technology. For them, keeping the English terms in Romanian conversations or documents seems more professional and modern. In addition, some students believe that AI tools can handle translation instantly, making manual work seem outdated or redundant. They overlook the fact that translating a specialized text involves much more than replacing words. Moreover, many students today engage less frequently with extended written texts, such as academic articles or books. This limited exposure negatively affects their lexical repertoire, reading comprehension, and their overall ability to paraphrase or express ideas accurately and fluently.

Another observation emerging from classroom practice is the students' perception of effort in relation to AI-generated translations. After completing the manual translation of a text and subsequently comparing their work with the AI-generated versions, some students questioned the necessity of spending significant time on manual translation tasks, noting the consistency and apparent reliability of the AI output. Students benefit most when AI is integrated *after* they have attempted the manual translation. While their reaction is understandable, it highlights a fundamental pedagogical opportunity: to demonstrate that working through translation challenges manually before consulting AI

tools, students are better positioned to recognize common pitfalls and appreciate subtle differences in register, tone, and semantic accuracy. Therefore, during the comparative analysis, the teacher help students to understand new terms, phrases or idioms by introducing additional examples and encouraging them to create analogies, which aids in grasping nuanced meanings. This approach helps learners draw connections between concepts and recognize patterns within business terminology more quickly.

Classroom Observations & Teaching Approach

Classroom observations and student translation samples reveal a set of challenges encountered during the translation tasks. The students often struggled with idiomatic expressions, domain-specific terminology, abstract language, and stylistic appropriateness. The following examples illustrate typical translation errors and suggest how each type of difficulty can be addressed pedagogically to support linguistic competence and workplace communication readiness. A frequent mistake, also signaled in a comprehensive study, is the omission of diacritical marks, which negatively affects the academic recognition of Romanian translation outputs, as it reflects students' lack of awareness and disregard for the conventions of the target language (Dejica, 2016). Another challenge involves idiomatic expressions, such as the sentence "Business as usual is not an option anymore." While a literal translation like "Afacerile, așa cum se fac de obicei, nu mai sunt o opțiune" is grammatically correct, it sounds unnatural în Romanian. A more idiomatic rendering like "Lucrurile nu mai pot continua ca până acum..." better captures the intended meaning and tone. This example illustrates the importance of helping students recognize and rephrase fixed expressions in ways that are culturally and linguistically appropriate in their native language.

Similarly, to acquire business idioms effectively, the use of contextualization followed by strategic translation is essential in fostering students' idiomatic competence. Presenting idioms within authentic and meaningful contexts enables learners to grasp their figurative meanings prior to attempting translation. Providing additional examples, the instructor facilitates the understanding of idiomatic expressions like "to be at the helm", "ballpark figure", and "the bottom line", especially when used in relevant business contexts." Once the meaning is understood, students can be guided to apply one of the translation strategies proposed by Baker, depending on the specific context and the availability of culturally appropriate equivalents in Romanian. These strategies include using an idiom of similar meaning and form, using an idiom of similar meaning but different form (for instance, finding an idiomatic expression in Romanian that conveys the same idea or message as the original by using different words and structure), paraphrasing, or omitting the idiom altogether (Baker 1992: 72–78). For example, "to be at the helm" may be rendered as "a fi la conducerea companiei", which conveys the same meaning but uses different imagery and lexical choices. "Ballpark figure" requires a noun such as "o estimare or aproximare", while "the bottom line" can be translated as

“profitul net” in financial contexts or as “în concluzie” in rhetorical ones. This pedagogical approach shows that idiomatic expressions cannot be translated literally but rather adapted in ways that preserve both semantic content and stylistic appropriateness in the target language and culture.

Another common issue relates to domain-specific vocabulary. In the sentence “The productivity-pay gap has been a nagging concern for decades”, students often produced literal translations such as “Diferența dintre productivitate și salarii a fost o problemă enervantă.” While technically accurate, this version lacks the professional tone expected in economic discourse. A more suitable translation is “Discrepanța dintre productivitate și remunerație reprezintă o chestiune îngrijorătoare, care persistă de decenii.” This correction emphasizes the value of introducing specialized vocabulary that aligns with the register, diplomatic language in business and precision required in professional settings. To reinforce students’ understanding of business terminology, the teacher needs to provide additional examples that clarify the specific meanings of frequently misunderstood terms. For instance, students often misinterpret the term “competition” as “concurs” or “competiție”, without recognizing its precise sense of “market rivalry between firms or entities.” Similarly, “expenditure” is sometimes translated as “cheltuieli”, drawing from the general term expenses, though in economic contexts, “expenditure” refers more formally to the act of spending funds by governments or institutions, often tied to budgets and financial reports. Clarifying such distinctions is essential to help students navigate the nuances of business language and produce accurate translations.

Paraphrasing and cohesion also posed challenges. Recent research highlights that adapting a paraphrased text for different audiences or cultural contexts may require more than simple rewording because effective paraphrasing demands sensitivity to cultural nuances and contextual awareness (Santos & Barreiro, 2025). For example, the sentence “businesses will need to balance proactive adaptation with the risk of overextending resources...” was often translated awkwardly, as in “echilibrarea adaptării proactive cu riscul extinderii excesive a resurselor.” A more cohesive and natural Romanian version would be “Companiile vor trebui să găsească un echilibru între adaptarea proactivă și riscul de suprasolicitare a resurselor.” This example highlights the benefit of teaching students to use Romanian linking phrases and create structures in Romanian that support fluency and clarity.

Students also struggled with abstract terms, such as “ubiquitous AI.” Many students chose a literal rendering like “AI pretutindeni”, which is understandable, but it lacks fluidity. A better alternative is “folosirea inteligenței artificiale în toate sectoarele,” which fits more naturally within Romanian academic and professional discourse. However, in this situation, the teacher needs to explain to the students that the word “ubicuu” is listed in the Romanian dictionary, derives from Latin and carries the same

meaning as the English word “ubiquitous” — that is, “something or someone that is everywhere at the same time or present everywhere.”

Stylistic appropriateness was another area of concern. For the phrase “white-collar workers angling ...”, students provided a literal translation like “lucrătorii de la birou care încearcă...” which tends to sound informal and imprecise. A more refined version like “Personalul de birou încearcă...” better matches the tone expected in Romanian academic writing. To further enrich students’ vocabulary and deepen their understanding of related concepts, the teacher can offer examples of terms that frequently appear in similar contexts. For example, alongside “white-collar workers” (“personal de birou”), the term “blue-collar workers” (“muncitori calificați sau necalificați din domeniul industrial și manual”) can be introduced to highlight workers engaged in manual labor or skilled trades. Other related terms such as “service workers” (“angajați din sectorul serviciilor”), or “gig economy workers” (“muncitori care desfășoară activități pe cont propriu, adesea temporare sau flexibile”), can also be explained. Presenting these examples not only broadens students’ lexical repertoire but also helps them grasp subtle distinctions and sociolinguistic nuances, enabling more precise and contextually appropriate translations.

Lastly, semantic false friends also presented difficulties. The word “critical” in the phrase “delaying critical decisions” was frequently translated by students as “decizii critice”, which in Romanian often implies danger or crisis. However, in English, “critical” usually refers to importance. Therefore, more accurate translations in Romanian include “decizii esențiale” or “decizii de importanță majoră.” To enhance students’ awareness of such semantic traps, the teacher may provide additional examples, particularly from business-related contexts. One such example is the adjective “sensible”, which frequently leads to confusion. In economic contexts, “sensible spending” refers to prudent and rational financial decisions. In technological contexts, “sensible design” denotes userfriendly and intuitive interfaces. However, in Romanian, “sensibil” typically means “sensitive,” which can imply emotional responsiveness rather than rational or practical judgment.

These findings indicate that when AI is positioned as a pedagogical tool rather than as a substitute for human interpretation, the approach cultivates both language awareness and digital literacy in a business-oriented context.

CONCLUSIONS

The effective translation of specialized texts requires the development of a complex set of linguistic and cognitive competencies. These include not only a solid command of the source and target languages, but also the ability to interpret meaning beyond the surface level, to navigate domain-specific terminology, and to adapt syntactic and lexical

structures in accordance with the communicative norms of the target culture. By integrating specialized text translation into L2 (second language) classrooms, the language instructor aims to support students in understanding subjectspecific discourse that aligns with their field of study. They are trained to recognize the significance of contextual relevance, stylistic appropriateness, and pragmatic equivalence when rendering specialized discourse. The pedagogical integration of AI tools should therefore be framed not as a substitute for human translation, but as a supplementary instrument. The findings highlight the pedagogical value of integrating blended translation practices into ESP instruction ethically, offering concrete strategies to improve learner autonomy and linguistic precision in business contexts. Future studies could investigate how this approach can be scaled and adapted across various proficiency levels to further enhance language learning tailored to professional roles.

References

- Baker, M. (Ed.). (1998). *Equivalence*. In *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 17–20). London: Routledge.
- Baker, M. (1992). *In other words: A Coursebook on Translation*. London and New York: Routledge.
- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and Practice* (1st ed.). Longman.
- Conti, G. (2017, September 17). *Translation tasks and techniques that have significantly enhanced my teaching*. The Language Gym. <https://gianfrancoconti.com/2017/09/17/translation-tasks-and-techniques-that-have-significantlyenhanced-my-teaching/>
- Dejica, D. (2016). A standards-based contrastive analysis of online and printed technical translations in Romanian. In D. Dejica, G. Hansen, P. Sandrini, & I. Para (Eds.), *Language in the digital era: Challenges and perspectives* (pp. 120–136).
- Warsaw & Berlin, Poland: De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.1515/9783110472059-012>
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: CUP. Koletnic, M. (2012). Expanding Vocabulary Through Translation – An Eclectic Approach, *Scripta Manent*, 7(1) 2-12, published by SDUTSJ. <https://scriptamanent.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/article/view/92/78>
- Leonardi, V. (2010). *The Role of Pedagogic Translation in Second Language Acquisition. From Theory to Practice*. Bern & Berlin: Peter Lang.
- Robert-Foley, L. (2022). Creative translation and translucinación in practice-based research and pedagogy. *e-Rea*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/erea.15442>
- Santos, D., & Barreiro, A. (2025). *Paraphrase and translation: The importance of being close* [version 1; peer review: 2 approved]. *Open Research Europe*, 5, 52. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.19108.1>

Webography

Collins, A., & Grosskurth, P. (2025, May 28). “Uncertainty” is the watchword as chief economists assess the state of the global economy. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/05/wef-chief-economists-outlooktariffs/>

Creese, S., & Beato, F. (2025, May 15). Practical lessons on cyber resilience from top organizations (Cyber Resilience Compass). World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/05/cyber-resilience-compass/>

Jacquard, A. (2025, June 4). *The gig economy is booming, but is it fair work? And other trends in jobs and skills this month.* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/06/the-gig-economy-ilo-labour-platforms/>

Leeder, N. (2025, June 9). *Skills shortage or user-unfriendly tech? The real reason why your digital transformation is stalling.* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/06/manufacturing-tech-usability/>

Letzing, J. (2025, May 29). AI could make us more productive, can it also make us better paid? World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/05/productivity-pay-artificial-intelligence/>

Tochibayashi, N., & Ota, M. (2025, April 8). *Japan’s succession problem: How the country is safeguarding heritage through business.* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/stories/2025/04/japan-business-successiontraditional/>

ACREDITĂRI INTERNAȚIONALE PENTRU PROFESORII DE LIMBA ROMÂNĂ ȘI DE LIMBI STRĂINE

CZU: 37.014.6-051:811`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.12>

Mona MOLDOVEANU POLOGEA,
ROLANG School-Romanian courses

Summary:

ROLANG School (Bucharest), the only private school in Romania that specializes in teaching Romanian to international students, offers two main programs for language instructors: The Romanian Language Teacher Training Course is specifically for teachers who want to specialize in teaching Romanian to international students. This program provides practical skills in organizing lessons, planning curricula from A1 to C2 levels, and using accredited resources. It also offers guidance on online teaching methods and how to avoid common teaching errors. The EUROLTA (European Certificate in Language Teaching to Adults) course is a globally recognized certification for teachers of any foreign language. It is designed for both new and experienced educators who want to enhance their skills in teaching adults. The curriculum focuses on modern methodologies, lesson planning, classroom management, and using multimedia in teaching. Both courses are internationally accredited by the ICC – International Language Association.

Keywords: Teacher Training, EUROLTA, Romanian Language, Language Teaching, Teaching Methodology, Course Accreditation

Rezumat

Începând cu anul 2023, profesorii din România și Republica Moldova au acces la două acreditări internaționale importante, facilitate de ROLANG School (București). ROLANG este singura școală privată din România specializată în predarea limbii române străinilor și a adus aceste acreditări importante pe piața locală. Prima acreditare se adresează profesorilor de limba română ca limbă străină („Predarea limbii române ca limbă străină (elemente fundamentale)”), iar a doua acreditare se adresează tuturor profesorilor de limbi străine (EUROLTA (European Certificate in Language Teaching to Adults)). Acestea sunt singurele cursuri din România dedicate pregătirii profesorilor care beneficiază de acreditare internațională din partea ICC – The International Language Association, membră a European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML).

Cuvinte cheie: Formare pentru profesori, EUROLTA, Limba română, Predarea limbilor, Metodologia predării, Acreditarea cursului

1) Cursul „Predarea limbii române ca limbă străină (elemente fundamentale): Acreditare internațională pentru profesori” are scopul de a răspunde cererii crescute privind predarea limbii române ca limbă străină și de a îmbunătăți competențele pedagogice ale profesorilor prin metode și instrumente moderne de predare. Cursul este practic și interactiv și se adresează tuturor celor care predau sau doresc să predea limba română ca limbă străină, indiferent de experiența anterioară în domeniu, indiferent de țara unde locuiesc.

Cursul pregătește profesorii români pentru a crea un mediu de învățare dinamic, captivant și incluziv, adaptat nevoilor diversificate ale studenților internaționali.

Limba în care se va predă cursul este româna.

Vârsta minimă a participanților este de 20 de ani.

Nivelul studiilor participanților la acest curs: studii medii sau superioare (în curs sau finalizate).

Cursul include următoarele module esențiale:

a) Principii fundamentale pentru organizarea lecțiilor de limba română ca limbă străină

Structurarea lecțiilor pentru diferite durate (1, 2, 3 ore);

Recomandări practice pentru predarea online: utilizarea camerei video, partajarea materialelor;

Resurse didactice acreditate: cărți, jocuri interactive, imagini, planșe și site-uri recomandate;

Planificarea curriculei pentru fiecare nivel lingvistic (A1-C2);

Evitarea greșelilor frecvente în predare;

Predarea celor patru competențe: scrisul, cititul, vorbitul, înțelegerea

b) Tehnici eficiente pentru predarea vocabularului

Strategii creative de învățare a vocabularului, inclusiv utilizarea jocurilor interactive și a activităților care stimulează creativitatea și comunicarea orală.

c) Predarea gramaticii într-un mod comunicativ

Integrarea gramaticii în contexte reale prin exerciții interactive și jocuri de rol;

Explicarea și predarea conceptelor dificile: conjugarea verbelor, timpurile verbale, pluralul substantivelor și al adjectivelor, articole, prepoziții, ordinea cuvintelor, întrebări, diferențele dintre timpurile verbale etc.;

Răspunsuri la cele mai dificile întrebări de gramatică ale cursanților străini care învață limba română;

Dificultăți gramaticale pentru fiecare nivel de limbă (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

d) Antrenarea vocii și limbajul nonverbal

Tehnici pentru claritate vocală, exerciții de respirație și menținerea sănătății vocale;

Importanța limbajului corporal, a gesturilor și a intonației pentru o predare captivantă.

e) Integrarea culturii române în predare

Explorarea culturii române prin subiecte captivante și integrarea acestora în lecții;
Exerciții și discuții bazate pe teme de cultură generală.

f) Evaluare și testare

Metode eficiente de evaluare a competențelor studenților (vorbit, ascultare, scriere, înțelegere);

Utilizarea testelor standard oferite de Institutul Limbii Române.

g) Nevoile studenților și idei de mediere

Personalizarea lecțiilor în funcție de nevoile și motivațiile studenților (ex. scopuri profesionale, curiozitate culturală);

Promovarea toleranței și a incluziunii în mediul multicultural, abordând diversitatea.

2) EUROLTA (European Certificate in Language Teaching to Adults) este cea mai importantă certificare recunoscută la nivel internațional și se adresează tuturor celor care predau limbile străine adulților și celor care predau limba maternă ca limbă străină adulților.

EUROLTA este un program de formare deschis profesorilor de orice limbă și profesorilor de limba maternă ca L2 și certifică competențele profesorilor în domeniul predării limbilor străine adulților. Este un curs dezvoltat pentru a ajuta profesorii de limbă străină de toate nivelurile să își dezvolte tehnicile de predare și acoperă o gamă largă de teme, incluzând metodologia predării, vocabularul, gramatica, tehnici de învățare eficientă a limbii, planificarea lecțiilor, managementul clasei, evaluarea progresului studenților, resurse de predare și învățarea limbilor străine bazată pe mijloace multimedia. Programele de formare oferite sub auspiciile EUROLTA reflectă o abordare modernă a predării limbilor străine și a procesului educațional și garantează asigurarea standardelor de calitate în predarea limbilor străine adulților.

Prin finalizarea cursului EUROLTA, profesorii vor dobândi o înțelegere solidă a modului în care pot preda eficient limbile străine adulților. De asemenea, aceștia vor dobândi o serie de competențe și cunoștințe care îi vor ajuta să creeze materiale de predare a limbilor străine atractive și eficiente. Cursul este ideal pentru profesorii de limbi străine cu experiență care doresc să își actualizeze competențele și cunoștințele, precum și pentru profesorii la început de drum care doresc să dobândească competențele și cunoștințele necesare pentru a preda.

Certificatul EUROLTA se adresează:

- tuturor profesorilor de orice limbă străină (cu sau fără experiență de predare) și celor care doresc să predea limba maternă ca L2;
- profesorilor cu nivelul C1 în limba pe care doresc să o predea;
- profesorilor cu nivelul C2 în limba română (limba de predare a cursului este limba română);

- celor care doresc să obțină cea mai importantă acreditare internațională din domeniul predării limbilor străine adulților.

Vârsta minimă a participanților la cursul EUROLTA este de 20 de ani.

Nivelul studiilor participanților la acest curs: studii medii sau superioare (în curs sau finalizate)

La acest curs participanții vor învăța:

- să identifice nevoile cursanților;
- să predea în mod eficient gramatica, pronunția și vocabularul;
- să predea cele patru abilități de vorbire, ascultare, scriere și citire;
- să analizeze strategiile de învățare;
- să facă o planificare bună a lecțiilor;
- să gestioneze situațiile provocatoare din sala de clasă;
- să utilizeze materiale autentice și să adapteze materialele didactice nevoilor cursanților;
- să integreze jocurile lingvistice în procesul de predare;
- să evalueze cunoștințele de limbă ale cursanților;
- să transforme cursul de limbă într-un curs practic;
- să ofere cursanților feedback constructiv;
- să își dezvolte abilitățile de predare a limbilor străine;
- să utilizeze eficient mijloacele tehnologice în sala de curs;
- să crească motivația studenților;
- să atingă excelența în domeniul predării limbilor străine adulților.

Aspectele predate la cursul EUROLTA se referă la următoarele domenii:

Procesul de învățare a limbilor străine

Limbă și cultură

Predarea limbilor străine

Planificare și evaluare

Autoevaluare

Conținutul cursului:

Managementul clasei și rolul profesorului de limbi străine

Cadrul Comun European de Referință pentru Limbi Străine

Predarea celor patru competențe: scrisul, cititul, vorbitul, înțelegerea

Planificarea lecțiilor

Predarea pronunției, a vocabularului și a gramaticii

Limbă și cultură

Planificarea lecțiilor

Strategii de învățare

Testarea și evaluarea cursanților

Utilizarea jocurilor lingvistice în predarea limbilor străine

Pentru ambele acreditări internaționale, trainerul acreditat este Dr. Mona Moldoveanu Pologea, director ROLANG School (București).

Mona Moldoveanu Pologea a absolvit Facultatea de Litere, Universitatea din București, Masteratul de Lingvistică Teoretică și Formală din cadrul aceleiași facultăți și Academia de Radio și Televiziune din București. Din 2010 este doctor în lingvistică al Facultății de Limbi și Literaturi Străine, Universitatea din București, și are o experiență de peste 20 de ani în predarea limbii române studenților străini. Este autoarea cărților „Ghid de exprimare corectă în presă”, „Learn Romanian” (3 ediții), „Romanian verbs” și „Essentials of Romanian Grammar and Vocabulary” (în curs de publicare).

În 2009, a fondat școala de limba română ROLANG, destinată exclusiv predării limbii române studenților internaționali. Școala ROLANG are aproximativ 1000 de studenți străini pe an și a câștigat 3 premii internaționale („Language School of the Year” oferit de „IStudy Awards” în 2017, 2018 și 2019) și 3 premii naționale („Top 100 România 2021” „Firmă de Aur” 2022, „Educație Lingvistică Internațională” la European Business Leaders Summit 2024). Mai multe detalii despre cele două acreditări pot fi citite la linkurile de mai jos: <https://rolang.ro/course-for-romanian-teachers>
<https://rolang.ro/eurolta-course>

INDIVIDUALIZED PEDAGOGICAL APPROACHES IN NATIVE LANGUAGE EDUCATION: HARMONIZING INNOVATION AND IDENTITY IN ROMANIAN LANGUAGE INSTRUCTION

CZU: 37.091.33:811.135.1`27:004

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.13>

Măduța, GYONGYVER,

Romanian American University, Bucharest, Romania

Abstract

The digital era, diverse classrooms, and a transition to learner-centered approaches are transforming education worldwide. The instruction of the Romanian language is subject to these changes, necessitating that educators adeptly manage these tendencies while safeguarding the rich cultural and linguistic history of Romanian. We aimed to examine the integration of contemporary educational trends by Romanian language teachers with their individual teaching methodologies to enhance student engagement and language proficiency. Our research sought to investigate how these educators incorporate modern educational trends—such as digital learning tools, collaborative learning environments, and differentiated instruction—while preserving or adapting their unique pedagogical approaches.

Keywords: *Romanian Language Instruction, Educational Trends, Teacher Identity, Student Engagement, Language Mastery*

INTRODUCTION

Recent scholarly discussions on personalised teaching methods in Romanian language education emphasise a dynamic interaction between innovation and the maintenance of cultural identity. This change is especially apparent in circumstances concerning foreign students, refugees, and minority populations (Herrera: 2023).

Educators are progressively implementing pragmatic approaches that prioritise authentic communication and cultural engagement. Teaching approaches for overseas students include taskbased activities, role-playing, and the use of technology, such as virtual reality and multimedia materials. These methods seek to improve pragmatic competence and promote cross-cultural communication, thereby aligning language training with the varied backgrounds and experiences of learners.

Pragmatic Instruction emphasises the appropriate use of language in authentic social circumstances, rather than only concentrating on grammar or vocabulary learning. This technique in Romanian language teaching is being modified to accommodate the

demands of a more diversified student demographic, including foreign students, refugees, and minority groups.

Students participate in significant activities, like ordering meals, attending job interviews, and navigating healthcare systems, all conducted in Romanian. These exercises replicate authentic communication, prioritising functional language application rather than the rote memorisation of rules.

Instructors facilitate contextualised language practice by immersing learners in replicated everyday scenarios, such as buying at a Romanian market or engaging in a traditional festival. Virtual reality (VR), augmented reality (AR), and interactive media are being implemented. Students may practically "tour" Romanian cities, acquiring language patterns associated with directions, descriptions, and cultural aspects. This enhances both pragmatic skill and intercultural sensitivity. Culturally Responsive Instruction enhances pragmatics by acknowledging and integrating students' cultural backgrounds and living experiences into the educational process.

Educators get training to identify indicators of trauma and modify their approaches accordingly emphasizing trust-building, stress reduction, and enabling pupils to express their cultural narratives. Lessons encompass Romanian folklore and juxtapose it with students' native cultures. A course on Mărțișor (the March 1st tradition) may be coupled with talks on spring celebrations from students' respective countries, fostering cross-cultural conversation.

Acknowledging the diverse proficiencies and cultural affiliations of students with Romanian, training is tailored — using distinct resources, timing, and assistance according to individual needs (Barbulet: 2024).

PEDAGOGIES CENTERED ON INTERCULTURALITY AND IDENTITY

Intercultural education paradigms are increasingly significant, particularly in the instruction of Romanian as a foreign language. This methodology entails comparative comparisons between learners' own cultures and Romanian culture, promoting intercultural competency and a profound comprehension of cultural subtleties (Burtea-Cioroianu: 2023).

Additionally, personalised learning tactics are being employed to address various learning styles and foster independence. Methods such metacognitive awareness, individualised learning trajectories, and the implementation of the European Language Portfolio empower learners to assume responsibility for their language acquisition process (Popescu et al.: 2015).

In situations of minority languages, translanguaging has arisen as an effective method (Vallejo & Dooly: 2020). Facilitating pupils' transition between their original languages and Romanian enables educators to transcend linguistic divides and foster

identity development. This method is especially efficacious in places with substantial minority populations, such as Hungarian-speaking districts in Romania.

Intercultural and identity-centric pedagogies in Romanian language teaching are rapidly advancing, particularly as educational institutions contend with more heterogeneous student demographics (Lacroix et al: 2024). Fundamentally, these pedagogies regard language not only as a means of communication, but as a dynamic medium for articulating cultural affiliation, individual identity, and social connectivity.

Rather than concentrating exclusively on instructing grammatical rules or conventional literary structures, educators are transitioning towards facilitating learners' immersion in the Romanian language, enabling them to perceive it as integral to their developing personal and cultural identity. This signifies that students are urged to incorporate their cultural experiences, languages, and perspectives into the classroom, fostering a more enriched and interactive learning atmosphere. Students may be encouraged to compose personal narratives or bilingual journals that integrate their native language with Romanian. In these activities, faults are regarded not only as mistakes but as insights into the students' language realms—opportunities for discourse rather than mere points of correction.

A significant development is the manner in which Romanian educators are incorporating literary and cultural material (Fercea: 2022). Instead of instructing a strict "canon" for pupils to memorise, educators today examine Romanian literature and folklore in methods that encourage critical analysis of cultural identity, migration, history, and minority perspectives. Students may analyse a 19th-century poetry depicting rural life in conjunction with a current urban rap song, examining how both represent distinct aspects of Romanian identity in the present day. This comparative, multicultural methodology not only contemporises the curriculum but also legitimises many forms of expression as genuinely "Romanian."

Teacher training programs are undergoing evolution. Future Romanian language educators are progressively being equipped with intercultural competence: the ability to identify cultural assumptions (Nastas & Lungu: 2023) (both their own and those of their students), to mitigate ethnocentric biases, and to cultivate an inclusive classroom environment that honours diverse expressions of being Romanian or feeling "at home" in Romania.

These transformations are underpinned by theoretical frameworks derived from intercultural communication studies, critical pedagogy, and sociolinguistics. Educators are pragmatic; they recognise that when students connect language learning to their identities, motivation and engagement inherently rise. Students cease to perceive Romanian as a "foreign" or "academic" language and begin to regard it as a medium for authentic self-expression.

TECHNOLOGICAL INNOVATION AND GAMIFICATION

The incorporation of technology in Romanian language instruction is enabling creative pedagogical approaches. Gamification is being investigated as a mechanism to augment engagement and motivation in learners. Educators want to provide dynamic and engaging learning environments by integrating game design principles into instructional activities (Wetzel, 2010). The creation of digital content in minority languages, including e-books and online resources, fosters the preservation of linguistic variety and offers learners accessible materials that embody their cultural history.

Technological innovation and gamification are revitalising Romanian language instruction, altering the methodologies employed by both students and educators. The traditional paradigm of cumbersome textbooks and passive grammar exercises is being replaced by a more interactive, student-centered approach, in which digital resources serve as primary facilitators of learning.

Contemporary classrooms are outfitted with smartboards, iPads, and learning management systems that render Romanian language curriculum accessible in ways previously inconceivable a decade ago. Technology facilitates instantaneous feedback, enhanced multimedia experiences, and – importantly — customised learning trajectories. Students no longer progress uniformly through inflexible courses (Wetzel, 2010). Platforms such as DigitalEdu and CRED customise their services to specific requirements, delivering more practice in challenging areas and presenting tough tasks in proficient domains. This adaptability is of utmost importance in a subject like Romanian, where learners have varying degrees of competence and originate from diverse language backgrounds.

The addition of gamification enhances this change. Teachers know that student participation is crucial for students to learn deeply; it's not simply a plus. Romanian language lessons are being transformed into immersive experiences rather than regular classrooms by educators who are using gaming features like as points, badges, leaderboards, and narrative-driven missions (Nechifor, 2024). Picture a unit where students "travel" through Romanian regions by solving linguistic puzzles or interpreting ancient Romanian manuscripts, with each assignment designed to improve vocabulary, grammar, or cultural knowledge, all wrapped in an engaging narrative.

These gamified experiences are more than just entertaining; they're based on solid educational research. They rely on intrinsic motivation, which includes things like the joy of doing difficult tasks, the excitement of expanding one's horizons, and the pleasure of being an expert at something complex. Students learn to work together in Romanian as they take on team challenges in a variety of tasks that need them to communicate, explain, and plan in the target language. Important conversational skills like arguing, explaining, and dissenting are honed in this process, in addition to formal linguistic patterns. These talents are sometimes overlooked in conventional schooling.

Not only that, but these developments are happening all around the country, not only in major cities like Bucharest or Cluj-Napoca. The rise of mobile devices and cloud-based platforms has led to an increase in the use of interactive models in rural schools. As a result, educational disparities between different areas and socioeconomic groups are reduced, which contributes to democratisation. Romanian is no longer taught as a set of rules to be memorised under this new educational paradigm. As it develops, it becomes a living system that students may investigate, engage with, and ultimately alter to their liking.

CONVERGENCE AND CONSISTENCY

By looking at how Romanian language schools are incorporating innovation and student identity, we can see how important it is to strike a balance between updating curriculum and fostering a strong feeling of cultural and linguistic belonging. Not only is it a compromise, but it's also a kind of interlacing, whereby the two parts, when managed well, complement and enhance one another.

Virtual connections with students abroad, adaptive feedback systems, gamified learning settings, and digital platforms are just a few examples of the innovative tools that have found their way into classrooms. Because of these developments, teaching Romanian has become more flexible, interesting, and accessible. These days, students aren't just taking in material; they're actively contributing to the body of knowledge by building their own educational paths according to their own strengths, passions, and personality traits. Kids can do more than just learn Romanian thanks to technological advancements that make it easier for them to actively engage with the language.

Still, personality calls for introspection, interpersonal ties, and recollection. Many Romanians worry that their country's distinctive characteristics, such as its folklore's rhythm, poetry's intricacies, humor's peculiar tints, tenacity, and cultural heritage's richness, may be lost in today's rapidly evolving, globalised world. Education in the modern day shouldn't reduce these to a generic "skill set." The invention would appear insincere and unimportant if it lost the language's emotional and historical nuance.

The best current solutions combine the two impulses in a way that promotes their collaboration without sacrificing either one. A digital platform for teaching Romanian vocabulary may include not just broad word lists but also contextualise the phrases inside traditional ceremonies, historical events, or contemporary Romanian films. A gamified lecture may reward not only speed or accuracy but also creative storytelling on local folklore or daily life in different regions of Romania.

On a fundamental level, harmonising innovation and identity also alters the role of the educator. Educators have transformed from simple transmitters of standardised Romanian to cultural curators, architects of experience, and facilitators of the interplay

between tradition and modernity. They help students understand that speaking Romanian goes beyond technical skill; it represents a sense of belonging — a way of existing that connects them to a deep human narrative as they navigate a digital future.

Ultimately, when innovation and identity successfully merge in Romanian language instruction, the outcome is a vibrant educational experience: rooted in history, aligned with contemporary contexts, and open to future opportunities.

THE STANDARDISED LANGUAGE CLASSROOM OF 2035

The current year is 2035. A Romanian language lesson no longer resembles a conventional "classroom." The space mimics a studio, with modular furniture, ambient lighting, large interactive screens on the walls, and a blend of in-person and remote learners manifested as holograms or augmented reality projections. The distinguishing feature of this class is not the technology per se, but its integration with the core of Romanian identity, culminating in a robust, human-centered teaching atmosphere.

The mood subtly changes when students arrive. The algorithm recognises their learning profiles, languages spoken at home, and cultural interests. Some students are involved in projects related to traditional Romanian crafts, and others are examining contemporary Romanian hip-hop lyrics. A crew in the background is coordinating an interactive performance that reimagines scenes from Caragiale's comedies, placing them in a futuristic Bucharest.

Language teaching is not delivered in a lecture manner. Students participate in narrative "missions," including virtual explorations of Romanian villages and dialogues with AI-generated "elders," who are digital embodiments based on genuine oral histories. An alternative approach might entail immersing students in simulated newsrooms, where they are required to deliver succinct Romanian language broadcasts on local or global matters, harmonising journalistic Romanian with colloquial expressions and regional dialects.

Assessment transpires discreetly, via the actions exhibited by students. Their ability to utilise comedy, persuasion, formal discourse, and casual interaction in Romanian is portrayed dynamically. Errors are seen as data for minor modifications, rather than as grave transgressions. The technique highlights areas for enhancement while providing ample scope for individual expression and distinctiveness, since originality is considered a fundamental component of language mastery rather than a deviation from it.

The curriculum is developed collaboratively. At the semester's outset, students present their cultural touchstones, including music, family narratives, preferred Romanian dishes, and local traditions. These items are incorporated into collaborative projects, allowing each student's Romanian to develop into a distinct synthesis of traditional and modern, as well as global and local influences. The educator functions as

a guide, a collaborative storyteller, and at times a critical reflector, aiding students in recognising the complexity and dynamism of Romanian identity. In discussions, it is standard to examine the current relevance of Romanian identity. Students examine how immigration, globalisation, and digital existence influence language and culture, recognising that embracing change does not mean relinquishing heritage. It represents a novel advancement in the field.

In this proposed future, instruction in the Romanian language prioritises neither the preservation of a relic nor the uncritical adoption of contemporary technology. The focus is on cultivating dynamic, responsive individuals with a deep connection to a language that is both historic and vibrant.

CONCLUSION

The current approach to Romanian language instruction reflects a commitment to merging innovation with cultural identity. Educators are fostering inclusive and effective language learning environments through the application of culturally responsive, technologically advanced, and learner-centred pedagogical approaches. In conclusion, intercultural and identity-centered pedagogies extend beyond the enhancement of enjoyment or diversity in language learning; they seek to redefine the fundamental goals of language education within a changing global context. This method enhances language skills and promotes the integration and personal development of learners from various backgrounds.

References

- Bărbuleț, G. (2024). Pragmatic strategies in teaching the Romanian language to international students. *Swedish Journal of Romanian Studies*, 7(1), 151-160.
- Burtea-Cioroianu, C. E. (2023). Text and Intercultural Context in the Teaching of the of the Romanian Language as a Foreign Language. *Revista de Științe Politice. Revue des Sciences Politiques*, (79), 120-129.
- Fercea, D. F. (2022). CHILDREN'S LITERATURE IN ROMANIAN MIDDLE SCHOOLS: AN OVERVIEW. *Quaestus*, (21), 196-215.
- Herrera, L. J. P. Refugees in Romania: A New Paradigm in Romanian Language Education. *Romanian Studies Today VII*, 75.
- Lacroix, J. A., Bohon, L., Lapornik, B., Lypka, A. E., & Prado, J. (2024). Storytelling: Five Identity-Focused Activities for Teaching Intercultural Competence to Multilingual Learners. *Journal of Language & Literacy Education*, 20(1).
- Nastas, N., & Lungu, E. (2023). Intercultural professional competence in teaching foreign languages to students from higher education institutions. In *Science and education: new approaches and perspectives* (pp. 97-101).

- Nechifor, A. (2024). Gamified Romanian for Specific Purposes: A Journey to Engaged Language Acquisition. *Analele Universității Ovidius din Constanța. Seria Filologie*, 35(2), 348-371.
- Popescu, T., & Iordachescu, G. D. (2015). Raising students' intercultural competence through the process of language learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 197, 2315-2319.
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Wetzel, A. (2010). Digital education in Eastern Europe: Romania's modern affair with technology. *Computers and Composition*, 27(2), 112-123.

HOW TO AVOID CONFLICT IN THE CLASSROOM IN A CHANGING SOCIO-POLITICAL CONTEXT. LESSONS LEARNED IN RFL CLASSES WITHIN THE FY PROGRAM

CZU: 373.5.035

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.14>

Andreea-Nicoleta SOARE,

Romanian American University, Bucharest, Romania

Abstract

The social, political and geopolitical problems of the world do not belong solely to state leaders and governments, but also to societies, as they affect our daily lives and impact what we say, how we react, and how we interact with others. These issues are even more pronounced in a multicultural class like the ones we encounter in the Foundation Year program, where professors have the responsibility of bringing all students to a common denominator and mitigating the cultural and socio-political differences between them. Both in Grammar and Culture and Civilization classes, these problems emerge from time to time, from sensitive issues as explaining the gender of the nouns or the qualitative adjectives in terms of colors, which some might find offensive as they might relate to skin color as well, to explaining the political state of the country without being perceived as taking sides. This paper outlines lessons learned during the FY classes when it comes to topics such as gender, discrimination, stereotypes, racism, wars and conflicts and how sensitive discussions should, from my perspective, be dealt with.

Keywords: multiculturalism, foundation year, stereotypes, gender identify, politics

MULTICULTURALISM

The concept of multiculturalism has received many definitions during time, each trying to explain what happens when people coming from different regions, different cultures and backgrounds meet and try to coexist. In ideal circumstances, these people should mutually recognize the right to live in common, to accept each other's different experiences, expectations and behaviors. However, it does not always happen like that, especially during the Foundation Year's classes, where students coming from different countries meet in a country that is also new to them and to which they must adapt. The concept itself emerged in the 1970's, in France, in the context of immigration and the need for inclusion for immigrant kids and for their adaptation to the new educational methods. Therefore, classes where immigrant students meet for common purposes are by definition multicultural classes. According to Rosado (1997), multiculturalism

“is a system of beliefs and behaviors that recognizes and respects the presence of all diverse groups in an organization or society, acknowledges and values their

socio-cultural differences, and encourages and enables their continued contribution within an inclusive cultural context which empowers all within the organization or society” (1997:2).

The author that proposes this definition underlines that the most important element of it is the *recognition* of the immense diversity of such a group, which implies then also *respect* (to treat people as they want to be treated). Equally important are the *acknowledgment* of the cultural expressions of a group and of its contribution and valuing what others have to offer, not pushing them away for being different than the majority.

“The essence of multiculturalism, the undergirding concept of multicultural education, is the ability to celebrate with the other in a manner that transcends all barriers and brings about a unity in diversity. Multiculturalism enables us to look upon the Other, especially the Other that society has taught us to regard with distrust and suspicion and to be taken advantage of, not as a “potential predator, but as a profitable partner” (Rosado, 1997: 5-6).

In the university, multiculturalism takes a different form, as we are not confronted with only one culture that is different than the “target” country, in this case, Romania, but with a multitude of countries and cultures which are distinct from the Romanian one. These differences might sometimes lead to misunderstandings, awkward situations and even conflicts if not dealt with attention from the beginning.

I have identified during the last 5 years of classes some contexts wherein these types of tensions might be provoked, mainly happening during the Culture and Civilization and Grammar and Vocabulary classes. However, nowadays, besides a multicultural context, we are also dealing with new (but, actually, old) social movements, such as gender identity in the classroom, which even though should not be treated as a challenge necessarily, in a multicultural context and when teaching Romanian as a foreign language could lead to misunderstanding and undesired situations.

CHALLENGES IDENTIFIED IN THE FY PROGRAM

A. CULTURAL AND RELIGIOUS DIVERSITY

The diversity of religion and culture of the FY students brings a multitude of benefits to the Foundation Year classes, especially to the Culture and Civilization ones, where students are encouraged to talk about their countries of origin and their customs and traditions. As professors, however, we must bear in mind that we are always dealing with students who might react differently to such diversity, who might not adapt well in their first weeks in Romania and who might come from cultures or countries that are “opposed” or which were historically in conflicts with other countries.

Therefore, our responsibility is to make sure that we create a safe space for the students to be themselves, to proudly present their culture and their identity in front of

others. To do so, the best practice is to make them understand beforehand that they are dealing with a multicultural class and that we shall accept and not be bothered or offended by other countries' customs or religions. Confronting them with their possible reactions avoids situations such as laughing or making negative comments when their colleagues are talking about their countries. When it comes to us, the professors, we shall ask the students – after establishing the schedule and the rules we have for the smooth development of the classes – if there are practices related to their religion or culture that we shall consider when establishing it. For example, for Muslim students, it is better to ask them, before Ramadan starts, if they are comfortable with the schedule – as fasting might affect their concentration level – and if they need at specific times to exit the class to pray. Encouraging students to embrace their values is not just a form of respect for their culture and religion but also a way for us, professors, to show that the expression of diversity is welcomed in the classroom, which makes room for more freedom.

Coming from different cultures also involves dressing and acting differently in the classroom. Even though wearing hijabs for example, by Muslim students, has never been an issue for Romanian universities or for Romania in general (as unfortunately is happening in other European countries), there are some cultural behaviors which, at first sight, might seem strange to us, the professors, but also to the other students. For example, in countries such as Iraq, men do not normally look in the eyes of the women (who are not part of the family) when talking to them. In Romania, however, this is totally different, as we are asking for eye contact when addressing the other person and it is a form of disrespect to not do it. We shall therefore not condemn such different behaviors coming from our students, but still to present them with our social practices so that they can understand Romanians' possible reactions to that different behavior.

All the differences can be addressed through proper questions such as: *What is your religion like? Are there things that make you feel uncomfortable in this class (religion or cultural-related things)? Do you need to go out and pray at specific times? Would you like to focus on easier lessons close to Iftar? How are social interactions in your culture? What do you normally do when...? How are classes developed in your country? etc.* The reactions to such questions would also have to be carefully expressed so that we encourage more openness from our students. Thus, we shall avoid saying *That is odd/ strange/ awkward/ stupid and instead use That is interesting/ revealing.*

B. STEREOTYPES

This leads us to a second challenge in the FY program: the existence of stereotypes, which might affect students' interaction with each other and, therefore, the reception of the information we give them in the classroom. Stuard Hall (2001) says that stereotypes simplify complex realities and often marginalize groups by presenting them in a one-dimensional, negative light. Edward Said, in 1978, in *Orientalism*, underlined how Western society presented the East as exotic, barbaric, or backward to justify

colonialism, which resulted in the establishment of negative stereotypes. The concept has also been defined, during time, as simplified, fixed, and often oversimplified representations of groups of people, ideas, or cultures that are perpetuated through cultural media, social norms, and institutional structures. Most of the time, these are neutral or inaccurate information, and they often serve to uphold power dynamics, reinforce social hierarchies, and marginalize certain groups.

In the Culture and Civilization class, the first lesson should address exactly this topic, as it would make us understand better which are the things our students are bothered by, but it would also make them realize all countries and cultures have both negative and positive stereotypes which are, in most of the cases, based on false information. The lesson shall therefore encourage students to present which are the stereotypes (both positive and negative) other nations have about their people and nations and how those things make them feel. This encourages them to tell others what shall not be said or referred to in their interactions as it makes them feel uncomfortable. At the same time, we present what are the stereotypes others have about Romania and how we feel about them. Dedicated events could also contribute to this mutual understanding of each other's cultures. Within our university, we have an event called RAU Fest, wherein students from all programs, coming from different cultures, collaborate and create presentations of specific countries, with their customs (national symbols, food, clothes, music and dances). This way, students from the Foundation Year program get to interact with other foreign students but also with Romanians, which might also help them practice their Romanian skills.

C. DIFFERENCES BETWEEN GENERATIONS

Apart from having students with different cultures and religions, we also have in the Foundation Year program students of different ages, coming from different generations. This is also something that might raise some challenges for the professors and the students themselves, as we must look for teaching strategies that can be embraced by the whole class. Students from the younger generations, the so-called Generation Z (2000-2012), are keener to teaching methods involving online tools, such as language learning apps, videos and even social media, but students from older generations, like the so-called Millennials (1980-1994/6), look for more traditional teaching methods, based on information-exercise-repetition. Different strategies could work in this regard: mixed-age work groups, peer monitoring (which involves the older students wanting to help the younger ones and guide them) and mixed teaching methods (both traditional and emergent strategies of teaching the Romanian language).

D. SOCIO-CULTURAL ADAPTATION

For many of the FY students coming to Romania represents the first time they leave their countries or their continent, so especially for the ones originating from Asia, Africa

and the Middle East the encounter with our culture and society results in a shock (the so-called “cultural shock”) and that’s where we, the professors, must make sure we do everything possible to make their adaptation process easier and more enjoyable. We must therefore not condemn their change of moods or unwillingness to, sometimes, not be active in the classroom, as some might be dealing with inadaptation or the feeling of missing home, but we must guide them through the best ways to interact with Romanians and to deal with the “unwritten” rules of our society. These guidelines shall also be explained when it comes to the Grammar classes, not just the Culture and Civilization ones.

For example, when teaching the FY students, the personal and politeness pronouns (especially for students coming from the US, where the difference between formal and informal is not made through such pronouns) we must give them exact examples of contexts where they must use politeness pronouns so that the others not misinterpret them or even spark conflicts. Also, when teaching the Demonstrative Adjectives, with both standard and colloquial forms (“acesta” versus “ăsta”, which both mean “this”) they should understand that the preferred form is the standard one, but if they want to use the colloquial one, they shall not use it when referring to people, as some Romanians might find it offensive. This information might seem not that important, but for our students might be helpful in real-life contexts.

E. POLITICAL AND IDEOLOGICAL ISSUES

One of the most pressing issues that might emerge in FY classes is the one related to different political and ideological views, especially now that we live in such a changing and difficult context, where more and more conflicts emerge and societies seem to be increasingly divided in groups depending on their political views. As professors whose main objective is teaching the Romanian language, we must make sure we create a neutral space that does not lead to political debates. For example, during the presidential elections in Romania, both the first round and, then, after the cancellation of the second, the round that followed in May 2025, students started to ask in class who the candidates were and what views or values they expressed and why it was decided to annul the elections in December 2024. As tempting as it may be to express our views, we must guide the students to do their own research and draw their conclusions so that we do not influence their perspective.

Also, during the Culture and Civilization class, when talking about Romania’s history and communism, we must make sure that we present them with facts and not make side comments about different regimes around the world or comparisons with nowadays countries as some of our students come from repressive regimes and might feel uncomfortable. There are also situations where students ask us during the class what our views are on different global conflicts or wars as the ones in Ukraine, and Gaza Strip or the civil conflicts in Africa and countries such as Congo or Mali, Sudan, etc. Besides

showing empathy for those suffering because of these wars, it is better to not talk too much about the sides involved in the conflict as other students might feel that we are not entitled to do that as we do not come from those countries to know more about the context, but they might also feel offended or sad.

In the FY program, we had students coming both from Israel and the Gaza Strip and some of them being quite “aggressive” when defending one of the sides. In such tense contexts, we must show those students that we empathize with them, but also with their colleagues who might not find such talks comfortable. We can offer these students our help and to continue the discussion outside the class, so that they do not feel unheard. This practice of avoiding political controversies is now necessary and has started to be more and more preferred by professors teaching in multicultural classes. Even though it is seen as a de-legitimization of critical discourse in the class ((Bekerman and Zembylas 2017), we can explain to our students that the main goal of the classes is the teaching of Romanian and that political debates stand outside the subject’s purpose.

F. INCLUSION: GENDER IDENTITY

Even though gender identity is nothing new, lately we have seen global attempts to condemn the use of nouns’ genders or personal pronouns without considering the preferences of the people we use them with. Fair enough. However, when teaching Romanian grammar there may be issues when discussing gender and the personal pronouns. More explicitly students might get offended if, for example, we correct their texts when describing themselves using Masculine or Feminine if they do not identify with the gender we assume they do. Linguistically, pronouns are words that refer to people by replacing proper nouns. Commonly used personal pronouns in Romanian for “he, she, him, her, they” are “el, ea/ ei, ele”. Thus, when teaching the personal pronoun, though, and the differences in gender between them (el – singular masculine, ei – plural masculine, ea – singular feminine and ele – plural feminine) we can specify that there are the grammar genders but if they feel that they do not identify with the proposed grammar concepts they can choose their preferred ones, because personal pronoun is very important for meaning making and for representation. The same thing happens with adjectives as in Romanian where we have adjectives with four forms, depending on number and gender, and they must have the same gender, number and case as the nouns they are used with. Here as well we can discuss with our students and make them feel seen and understood by specifying they can choose the preferred gender of the adjective (when making self-descriptions, for example). Another context where tensions might emerge are the classes related to the adjective and, more specifically, the colors *black* (“negru”) and *white* (alb”). Even though “color blindness” is a concept what is quite controversial (some people confuse the idea that *race does not matter* with *race does not exist*, as per Neville, 2000), as professors we shall both be conscious how different words could affect our students but we must also make sure we give them all the necessary

information to know how to react and interact with Romanians. Therefore, it is indicated to explain them that even though these adjectives are used by some Romanians to address the skin color, their use are perceived as racist and shall not be accepted. Even if such discussions might seem out of the classes' objective, students will appreciate finding a safe space where they can fully express themselves.

CONCLUSIONS

Teaching the Romanian language to foreign students is not only about language but also about being, most of the time, the first Romanian professors these students interact with in Romania; therefore, we need to create for all of them the conditions they need for a strong, solid but also enjoyable learning process. The above-mentioned recommendations are only that - "recommendations" - and do not pretend to be mandatory guidelines for RFL teachers. Embracing the new social trends and tendencies around the world, being fully connected to nowadays realities, and being open to understanding our students' backgrounds could be a starting point for a deeper mutual understanding of our cultures and for a better study process of the Romanian Language. We acknowledge, though, that there are many other social-related aspects that could improve this learning process and that need future attention from researchers.

References:

- Bekerman, Z., and M. Zembylas. (2017) "Mediating Collective Memories and Official Histories in Conflict-Affected Societies: Pedagogical Responses to "Individual" Narratives and Competing RACE ETHNICITY AND EDUCATION 17 Collective Memories." Chap. 7 in *International Perspectives on Teaching Rival Histories*, 133–153. London: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/978-1-137-55432-1.
- Hall, S. (2001). Encoding, Decoding, In S. During (Ed.), *The Cultural Studies Reader* (pp. 90–103). London and New York: Routledge. (Originally published in Stuart Hall, Dorothy Hobson, Andrew Love, and Paul Willis (eds.), *Culture, Media, Language*. London: Hutchinson, 1980). 128–138).
- Neville, H. A., Lilly, R. L., Duran, G., Lee, R. M., & Browne, L. (2000). Construction and initial validation of the Color-Blind Racial Attitudes Scale (CoBRAS). *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 59–70. <https://doi.org/10.1037/00220167.47.1.59>.
- Rosado, C., (1997). *Toward a definition of multiculturalism* (online, last access June 10th)
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Penguin Modern Classics. London, England: Penguin Classics.

PROVOCĂRI ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ. EXPLOATAREA DOCUMENTULUI AUTENTIC

CZU: 378.091.3:811.135.1`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.15>

Emilia, ABABEI,

Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade”, Târgu-Mureș, România

Rezumat

Articolul analizează provocările predării limbii române ca limbă străină în context universitar (Facultatea de Medicină), având ca punct de plecare profilul specific al studenților internaționali și importanța motivației în procesul de învățare. Documentul autentic este prezentat ca instrument didactic eficient pentru susținerea motivației și dezvoltarea competenței comunicative. Activitatea propusă valorifică un material video real din domeniul medical, integrat într-un scenariu didactic coerent și adaptat nevoilor cursanților.

Cuvinte-cheie: *limba română ca limbă străină, motivație, document autentic, context medical, competență comunicativă*

Abstract

The article analyzes the challenges of teaching Romanian as a foreign language in a university setting (Faculty of Medicine), starting from the specific profile of international students and the importance of motivation in the learning process. The authentic document is presented as an effective didactic tool to support motivation and develop communicative competence. The proposed activity makes use of a real medical video material, integrated into a coherent teaching scenario adapted to the learners' needs.

Keywords: *Romanian as a foreign language, motivation, authentic document, medical context, communicative competence*

Introducere: contextul predării limbii române ca limbă străină

La Universitatea de Medicină, Farmacie, Științe și Tehnologie „George Emil Palade” din Târgu-Mureș se predă limba română ca limbă străină atât studenților străini înscriși la Facultatea de Medicină cu predare în limba engleză, cât și celor care urmează programul „Anul pregătitor de limba română pentru străini” (APLR). În articolul de față ne vom referi la primul context enunțat. În încercarea de a identifica dificultățile specifice procesului de predare-învățare a limbii române ca limbă străină, trebuie să luăm

în considerare o serie de factori relevanți: statutul unei limbi este perceput diferit în funcție de persoanele implicate (profesori și studenți), precum și de contextul concret în care are loc învățarea. Desfășurarea procesului de predare-învățare (a unei limbi străine) se află în legătură strânsă cu contextul în care are loc, acesta jucând un rol esențial în modelarea experienței de învățare, în eficientizarea acesteia, așa cum s-a subliniat de-a lungul timpului în literatura de specialitate.

Noțiune importantă în didactica limbilor străine, contextul este considerat a fi „ansamblul determinărilor extralingvistice ale situațiilor de comunicare în care se manifestă producțiile verbale (sau non-verbale)” (Cuq, 2003: 54, traducerea noastră). Întrucât, în cazul studiului nostru, predarea limbii române se realizează în România, pentru studenții de la Facultatea de Medicină în limba engleză, având drept cadru comunitatea locală, cultura și spiritualitatea specifice spațiului românesc, vom avea în vedere ceea ce numim un context „homoglot”⁶ (se referă la contextul predării unei limbi prin imersiune într-un mediu în care se vorbește limba respectivă), opus celui „heteroglot”⁷ (mediu de învățare în care limba predată diferă de cea utilizată în mod obișnuit în contextul respectiv)⁸. Totuși, interacțiunile concrete dintre studenții internaționali și vorbitorii nativi ai limbii române se desfășoară, în cea mai mare parte, în regim exo-lingvistic, conform definiției lui Porquier (1978, 1984, citat în Cuq, 2003⁹), deoarece interlocutorii implicați în comunicare nu împărtășesc aceeași limbă maternă, fapt ce implică adaptări comunicative specifice, colaborare și strategii pedagogice speciale.

În definirea contextului educațional, este important să subliniem caracterul eterogen al grupurilor de studenți internaționali înscriși la Facultatea de Medicină (nivel licență),

⁶ „Un contexte d'apprentissage est qualifié d'homoglotte quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre est la langue parlée dans le milieu social environnant”, Elena Cosereanu, „L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique”, în A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir), *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice00495054/file/Cosereanu.pdf>.

⁷ „Un contexte d'apprentissage est qualifié d'hétéroglotte quand il s'agit d'un contexte où la langue à apprendre diffère de la langue parlée dans ce milieu”, *ibidem*.

⁸ În studiul nostru am preferat termenii împrumutați din literatura francofonă de specialitate - „homoglot” și „heteroglot” (Cuq, 2003) - întrucât aceștia ni s-au părut mai preciși și mai sugestivi pentru specificul predării limbii române ca limbă străină studenților internaționali de la Facultatea de Medicină, unde accesul direct la practica limbii și interacțiunile reale sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și profesionale.

⁹ Jean-Pierre Cuq et al., *op. cit.*, subliniază faptul că cele două seturi de concepte nu trebuie confundate: „La notion de communication exolingue renvoie initialement (Porquier 1978, 1984) à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs. La distinction exolingue/endolingue ne doit pas être confondue avec la distinction homoglotte/hétéroglotte”, p. 97.

care urmează cursul practic de limba română. Această diversitate se manifestă atât în ceea ce privește vârsta, originea etnică, statutul social, cât și la nivelul identităților rasiale, de gen, culturale, religioase, dar și în ceea ce privește dimensiunile emoționale și motivaționale ale învățării. Regăsim, în cazul nostru, toate tipurile de eterogenitate listate în studiul *Predarea limbii române ca limbă străină în țară și în străinătate. Privire de ansamblu*: „eterogenitate a nivelului de cunoștințe de LRLS al celor înscriși la cursuri de LRLS (izvorâtă din prezența sau absența experienței anterioare la cursuri la LRLS, dar și din ritmurile individuale de învățare/ asimilare a LRLS), eterogenitate a limbilor materne (cu efect asupra ușurinței/ dificultății de însușire a LRLS), eterogenitate a spațiilor culturale de proveniență (cu efect asupra relaționării în clasă cu cadrul didactic și cu colegii din alte spații culturale)” - LRLS reprezintă abrevierea pentru „Limba română ca limbă străină” (Bârlea 2022:4). Am observat, de asemenea, pe parcursul întâlnirilor cu studenții înscriși în anul I, că și motivația diferă. Astfel, în cadrul universităților de medicină (poate mai mult decât în alte instituții de învățământ superior cu profil tehnic), nevoia de a învăța limba română ar trebui să fie resimțită mai intens, deoarece studenții participă la practica clinică din spitale. Interacțiunea directă cu personalul medical, cadrele didactice și, mai ales, cu pacienții devine esențială, ceea ce ar trebui să determine o motivație puternică pentru învățarea limbii. Însă, constatarea noastră este că o parte semnificativă a studenților nu acordă cursurilor de limba română aceeași importanță pe care o atribuie disciplinelor de specialitate. Aceștia tind să perceapă limba română ca pe o materie secundară, anexă formării lor medicale, ceea ce se reflectă într-un nivel de implicare mai redus și într-un timp considerabil mai mic alocat pregătirii individuale. În aceste condiții, profesorul are nu doar rolul de formator lingvistic, ci și pe cel de motivator, fiind nevoit să găsească strategii didactice adaptate pentru a stimula interesul și participarea activă a studenților în procesul de învățare a limbii române. Este, așadar, evident că predarea limbii române ca limbă străină reprezintă o provocare constantă pentru cadrul didactic, iar una dintre strategiile didactice cu potențial formativ ridicat este exploatarea documentului autentic. Acesta permite integrarea limbii în situații reale de comunicare și facilitează apropierea de cultura spațiului românesc.

Factori motivaționali. Rolul documentului autentic

Deși utilizat relativ recent în context didactic (Fenouillet 2011: 9), conceptul a furnizat zeci de formulări teoretice (în majoritate anglo-saxone). Motivația este considerată un factor esențial în declanșarea, orientarea și susținerea comportamentelor cognitive. Așa cum subliniază Cuq, motivația poate fi privită ca o forță interioară, complexă, situată la intersecția dintre dimensiuni biologice, psihologice, culturale și sociale, care determină sensul atribuit actului învățării și, implicit, eficiența acestuia (Cuq 2003: 171). În acest sens, dorința de a învăța nu este doar rezultatul unor preferințe

individuale, ci reflectă sisteme de referință și de valori ancorate în cultura și în proiectele personale ale fiecărui student. Motivația se referă la „elemente cognitive și afective” (Cuq 2003: 171), în urma interacțiunii dintre acestea rezultând „motivația externă”, adesea declanșată de context (o experiență de mobilitate, o cerință curriculară, o necesitate profesională), și „motivația internă”, mai durabilă, legată de plăcerea de a învăța, de curiozitate sau de nevoia de dezvoltare personală. Privind din această perspectivă, în cazul studenților internaționali de la facultățile de medicină, motivația externă este, de cele mai multe ori, predominantă la începutul parcursului de învățare, fiind determinată de nevoia de a interacționa în mediul clinic sau administrativ. Cu toate acestea, pentru ca procesul de învățare să fie eficient și susținut, este esențial ca această motivație să fie întreținută și transformată progresiv într-o motivație internă, prin valorizarea eforturilor, prin crearea de contexte de succes și prin oferirea unui cadru afectiv și intelectual stimulat.

În acest context, considerăm că teoria autodeterminării (Deci și Ryan, 1985, 2000), una dintre cele mai influente abordări contemporane asupra motivației, oferă un cadru teoretic relevant și aplicabil și în cazul învățării limbii române ca limbă străină. Conform celor doi cercetători, „termenul motivație extrinsecă se referă la realizarea unei activități în vederea obținerii unui rezultat distinct de activitatea în sine și, prin urmare, contrastează cu motivația intrinsecă, care presupune desfășurarea unei activități pentru satisfacția inerentă pe care aceasta o oferă. Spre deosebire de unele perspective care consideră comportamentul motivat extrinsec ca fiind invariabil non-autonom, teoria autodeterminării (SDT) susține că motivația extrinsecă poate varia considerabil în ceea ce privește gradul său de autonomie” (Deci și Ryan 2000: 71, traducerea noastră). Potrivit acestei teorii, motivația nu este un fenomen static, ci se dezvoltă de-a lungul unui „continuum” (Deci și Ryan 2000: 72), de la motivația extrinsecă (bazată pe constrângeri sau recompense), trecând prin etape de interiorizare, până la motivația intrinsecă (bazată pe interes personal, plăcerea de a învăța, nevoia de dezvoltare). Iar înțelegerea motivației „necesită luarea în considerare a unor nevoi psihologice înnăscute: competența, autonomia și relaționarea. [...] Contextele sociale și diferențele individuale care susțin satisfacerea nevoilor fundamentale facilitează procesele naturale de dezvoltare, inclusiv comportamentele motivate intrinsec și integrarea motivațiilor extrinseci, în timp ce acele contexte care blochează autonomia, competența sau relaționarea sunt asociate cu motivație scăzută, performanță slabă și o stare de bine diminuată” (Deci și Ryan 2000: 227, traducerea noastră).

Astfel, considerăm că, în predarea-învățarea limbii române ca limbă străină, este esențial ca motivația să fie susținută și consolidată din interior, prin stimularea acestor trei nevoi psihologice: sentimentul de competență (activat prin materiale adaptate nivelului, exerciții reușite și feedback constructiv, care le oferă studenților percepția progresului); sentimentul de autonomie (încurajat prin activități interactive, posibilitatea

de alegere și sarcini de învățare personalizate, care sporesc implicarea autentică); relaționarea (dezvoltată prin lucrul în echipă, dialogul cu colegii și interacțiunile reale cu vorbitori nativi - profesori, pacienți, personal medical). Dacă studentul poate atribui sens unei activități, dacă i se relevă funcționalitatea unui conținut sau a unei structuri lingvistice într-un context autentic, nivelul implicării și al disponibilității cognitive crește considerabil. În acest sens, introducerea documentului autentic în activitățile didactice devine un instrument extrem de valoros, deoarece conectează învățarea cu realitatea culturală și comunicativă a mediului în care trăiește. Acest tip de material oferă nu doar conținut lingvistic contextualizat, ci și o experiență formativă semnificativă, care poate contribui la activarea și consolidarea motivației intrinseci.

Într-o perspectivă complementară abordărilor din psihologia motivației, Rolland Viau propune în articolul „La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contextes scolaires” un model dinamic care evidențiază rolul percepției studentului asupra activității de învățare. Potrivit acestui model, motivația depinde în mod direct de modul în care cursantul evaluează valoarea activității, nivelul său de competență perceput și gradul de control asupra sarcinii și rezultatului (Viau 2004: 2-3). Autorul identifică o serie de condiții esențiale pe care o activitate pedagogică trebuie să le îndeplinească pentru a stimula motivația elevului: „Pentru ca o activitate de învățare să stimuleze motivația elevilor, aceasta trebuie: să fie semnificativă din perspectiva elevului; să fie diversificată și să se integreze cu celelalte activități; să reprezinte o provocare pentru elev; să aibă, în ochii lui, un caracter autentic; să solicite din partea sa un angajament cognitiv; să îl responsabilizeze, oferindu-i posibilitatea de a face alegeri; să îi permită să interacționeze și să colaboreze cu ceilalți; să aibă un caracter interdisciplinar; să includă instrucțiuni clare; să se desfășoare pe o perioadă de timp suficientă” (Viau 2004: 7-8, traducerea noastră). Toate aceste caracteristici pot fi regăsite, credem, în activitățile bazate pe documente autentice, care oferă context, relevanță, deschidere spre interdisciplinaritate și o ancorare firească în realitatea culturală și lingvistică a spațiului românesc. Astfel, documentul autentic devine un vehicul al motivației, prin care cursantul se poate proiecta într-o comunicare reală, cu sens și scop.

Pentru a defini termenul „autentic” (asociat, cel mai adesea, în didactică, cu „document”), Cuq subliniază că se referă la contexte reale de comunicare, implicând vorbitori nativi și scopuri nondidactice: „se aplică oricărui mesaj elaborat [...] cu scopul unei comunicări reale” (Cuq 2003: 29). Acesta trimite la „un ansamblu foarte divers de situații de comunicare și mesaje scrise, orale, iconice și audiovizuale, care acoperă întreaga paletă a producțiilor din viața cotidiană, administrativă, mediatică, culturală, profesională etc.” (Cuq 2003: 29, traducerea noastră). În contextul actual al abundenței de resurse online, documentele autentice sunt accesibile oricărei persoane interesate de învățarea unei limbi străine. Cu toate acestea, simpla disponibilitate a acestor materiale

nu garantează și utilizarea lor eficientă în procesul de învățare. Profesorului îi revine, așadar, un rol esențial în formarea competențelor de selecție, exploatare și interpretare a documentelor autentice, dincolo de sala de curs. De altfel, Cuq subliniază că acest tip de documente nu și-ar găsi sensul decât „în cadrul unui program metodologic precis și coerent (nivel, progres, nevoi, obiective) și dacă este exploatat în funcție de calitățile sale intrinseci” (Cuq 2003: 29, traducerea noastră).

Exploatarea documentului autentic: un exemplu practic

Pornind de la nevoia studenților internaționali de a comunica eficient în contexte medicale reale și de la necesitatea consolidării motivației prin activități semnificative, propunem o activitate didactică bazată pe utilizarea unui document autentic cu valoare funcțională și culturală. Pentru ca documentul autentic să-și atingă potențialul formativ în cadrul cursurilor de limbă română ca limbă străină, este necesar ca activitățile să urmeze un parcurs pedagogic coerent. Un astfel de demers, inspirat din propunerea metodologică a lui Valérie Lemeunier (2006), include patru etape esențiale care structurează interacțiunea cursantului cu materialul:

- a) anticiparea – etapa în care cursanții sunt invitați să formuleze ipoteze cu privire la conținutul documentului pe baza titlului, imaginilor, formatului grafic sau contextului de apariție. Această fază activează cunoștințele anterioare și stimulează interesul pentru tema propusă, pregătind terenul pentru învățarea activă;
- b) înțelegerea globală – presupune extragerea sensului general al documentului, identificarea temei principale și a scopului comunicativ. Accentul cade pe captarea mesajului de ansamblu, nu pe detalii, ceea ce permite o primă apropiere de material fără presiunea unei înțelegeri exhaustive;
- c) înțelegerea detaliată – în această etapă are loc analiza fină a conținutului, prin extragerea informațiilor specifice, clarificarea vocabularului necunoscut și identificarea elementelor lingvistice sau culturale relevante. Profesorul poate interveni pentru a oferi suport, dar și pentru a stimula reflecția cursanților;
- d) reutilizarea – etapa finală urmărește transpunerea informațiilor și competențelor dobândite în contexte noi de comunicare. Poate include sarcini de producere orală sau scrisă, jocuri de rol, simulări sau proiecte individuale și de grup, care permit integrarea activă a cunoștințelor și consolidarea competenței comunicative.

Pentru a ilustra concret modul în care un document autentic poate fi integrat într-un parcurs didactic coerent, propunem o activitate destinată studenților internaționali din cadrul Facultății de Medicină, având un nivel de competență lingvistică intermediar (B1–B2). Documentul selectat este un material video realizat de o instituție medicală privată din România – Royal Hospital – și prezintă cazul real al unui pacient care descoperă

accidental o tumoră suprarenală benignă în urma unor investigații post-COVID-19. Videoclipul, disponibil online sub titlul *Povestea lui Ionuț* (<https://www.royalhospital.ro/povesti/povestea-lui-ionut/>), oferă un exemplu autentic de discurs (medical) narativ, cu o încărcătură umană și profesională relevantă. În ceea ce privește obiectivele activității, am avut în vedere: dezvoltarea competenței de înțelegere orală în limba română, consolidarea vocabularului medical legat de rinichi și sistemul urinar, formarea competenței de exprimare orală în contexte profesionale (simulare comunicare medic–pacient), stimularea reflecției asupra practicii medicale și a dimensiunii umane a profesiei.

În conformitate cu modelul propus de Lemeunier, activitatea debutează cu etapa de anticipare pe parcursul căreia studenții au sarcina de a studia (pe echipe) o pagină de web, dedicată anatomiei rinichiului și sistemului urinar (https://www.sfatulmedicului.ro/Anatomia-abdomenului/rinichii_5671) și sunt invitați să pregătească o listă intitulată *Știați că...* conținând informații relevante în limba română despre tema pe care s-au informat. De asemenea, fiecare echipă adresează câte o întrebare celorlalte echipe, activând cunoștințele anterioare (interogație, verbe). Se introduce vocabularul medical relevant (ex.: tumoră, suprarenală, RMN, biopsie, intervenție laparoscopică), iar prin imagini sau cuvinte-cheie se stimulează formularea de ipoteze cu privire la conținutul videoclipului. Urmează etapa înțelegerii globale: în urma primei vizionări, cursanții identifică subiectul general al materialului: cine este pacientul, ce problemă medicală a avut și cum a fost rezolvată. Discuțiile se desfășoară în perechi, urmate de o sinteză în plen. După a doua vizionare (care vizează înțelegerea detaliată), se propun exerciții de completare, extragere de informații, parafrizare și clarificare lexicală. Atenția se îndreaptă asupra expresiilor-cheie din relatarea pacientului și asupra termenilor medicali utilizați. În plus, pentru a sprijini înțelegerea poveștii și a încuraja reproducerea corectă a evenimentelor relatate, activitatea include o scurtă reluare a valorilor perfectului compus – timpul verbal predominant folosit de pacient pentru a povesti evenimentele trecute („am făcut analize”, „am aflat”, „mi s-a spus” etc.). Se propune o activitate de identificare a acestor forme în transcriptul video și reformularea acestora în contexte similare, adaptate la experiențele ipotetice ale studenților. În fine, pentru etapa de reutilizare, în perechi, cursanții realizează o simulare de tip dialog medic–pacient, folosind un caz ipotetic inspirat din vocabularul și structurile din videoclip. Alternativ, se poate propune redactarea unui scurt jurnal de pacient, cu accent pe exprimarea emoțiilor și a informațiilor medicale esențiale.

Concluzii

Predarea limbii române ca limbă străină într-un context medical universitar, destinat studenților internaționali, presupune mai mult decât o simplă transmitere de cunoștințe lingvistice. Așa cum am încercat să demonstrăm în acest articol, o abordare eficientă

trebuie să țină cont de o serie de factori esențiali: natura contextului („homoglot”, dar cu o comunicare de tip exo-lingvistic), profilul specific al publicului (divers din punct de vedere cultural, lingvistic și motivațional), precum și complexitatea actului de predare-învățare, care presupune implicare cognitivă, afectivă și profesională. Am arătat, de asemenea, că motivația joacă un rol central în învățare și că aceasta poate fi susținută eficient prin metode didactice care valorizează competența, autonomia și relaționarea, dimensiuni esențiale în teoria autodeterminării. În acest sens, documentul autentic nu este doar un suport didactic, ci un instrument cu valoare formativă, care permite conectarea limbii cu viața reală, activează implicarea personală și contribuie la dezvoltarea unei competențe comunicative autentice, interculturale și funcționale.

Propunerea de activitate concretă, bazată pe un document video autentic din sfera medicală, a ilustrat felul în care teoria poate fi transpusă în practică, în cadrul unui scenariu didactic coerent, cu valoare formativă și aplicabilitate imediată. Activitatea este adaptată nevoilor reale ale studenților și integrează simultan: conținut lingvistic, obiective profesionale și sensibilitate culturală. În final, demersul nostru susține ideea că învățarea unei limbi străine – și mai ales a limbii române ca limbă străină în context medical – presupune, în primul rând, sens, relevanță și legătură vie cu realitatea. Documentul autentic, utilizat în mod creativ și responsabil, poate juca un rol esențial în atingerea acestor obiective.

Bibliografie

1. Bârlea, R., Dima, V., Hurduzeu, R. (2022). „Predarea limbii române ca limbă străină în țară și în străinătate. Privire de ansamblu”. *Proceedings of the 10th International Conference Synergies in Communication*. București. URL: https://www.researchgate.net/publication/369958863_PREDAREA_LIMBII_ROMANE_CA_LIMBA_STRAINAIN_TARA_SI_IN_STRAINATATE_PRIVIRE_DE_ANSAMBLU_THE_TEACHING_OF_ROMANIAN_AS_A_FOREIGN_LANGUAGE_IN_ROMANIA_AND_ABROAD_AN_OVERVIEW (February 11, 2025).
2. Cosereanu, E. (2010). „L'influence du contexte sur le potentiel acquisitionnel des tâches d'interaction : le cas du contexte sociolinguistique”. A.-L. Foucher, M. Pothier, C. Rodrigues & V. Quanquin (dir). *La tâche comme point focal de l'apprentissage*, Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin. Clermont-Ferrand. URL: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice00495054/file/Cosereanu.pdf> (March 5, 2025).
3. Cuq, J.-P (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
4. Deci, E. and Ryan, R. (2000) „The ‘What’ and ‘Why’ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior”. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf (March 7, 2025).

5. Fenouillet, F. (2011). „Note de synthèse : La place du concept de motivation en formation pour adulte“. *Savoirs*, no. 25.
6. Lemeunier, V. (2006). *Exploiter le document authentique en classe de langue*, FIPF. URL: <https://bop.fipf.org/wpcontent/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm> (March 15, 2025).
7. Ryan, R. and Deci, E. (2000). „Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being“. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1. URL: DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68 (March 15, 2025).
8. Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
9. <https://www.royalhospital.ro/povesti/povestea-lui-ionut/> (March 5, 2025).
10. https://www.sfatulmedicului.ro/Anatomia-abdomenului/rinichii_5671 (March 19, 2025).

REZILIENȚA ACADEMICĂ ȘI ADAPTABILITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: FACTORI DETERMINANȚI ȘI STRATEGII DE SUSȚINERE

CZU: 378.02:811.135.1`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.16>

Diana ȘONTEA,

USMF „Nicolae Testemițanu”, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Acest articol explorează principalii factori care susțin reziliența academică și adaptabilitatea în rândul studenților internaționali care învață limba română ca limbă străină în învățământul superior. Analiza se concentrează asupra modului în care trăsăturile individuale, mediile de învățare și practicile instituționale influențează capacitatea studenților de a depăși provocările lingvistice, culturale și academice. O atenție deosebită este acordată rolului metodelor de predare, atitudinii profesorului și strategiilor interactive care încurajează incluziunea și implicarea. Pe baza experienței didactice cu studenți de la medicină și a studiilor pedagogice recente, articolul conturează abordări practice pentru a sprijini încrederea în propriile forțe, motivația și integrarea academică a cursanților. Concluziile oferă recomandări pentru profesorii de limbi străine care lucrează cu grupuri multiculturale, având ca scop promovarea unui progres durabil în achiziția limbii și în succesul academic general.

Cuvinte-cheie: româna ca limbă străină, reziliență academică, studenți internaționali, învățământ superior, pedagogie incluzivă, strategii de predare a limbilor.

Abstract

This article explores the key factors that support academic resilience and adaptability among international students learning Romanian as a foreign language in higher education. The analysis focuses on how individual traits, learning environments, and institutional practices influence students' ability to overcome linguistic, cultural, and academic challenges. Particular attention is given to the role of teaching methods, the teacher's attitude, and interactive strategies that foster inclusion and engagement. Based on classroom experience with medical students and recent pedagogical studies, the article outlines practical approaches to enhance learners' self-efficacy, motivation, and academic integration. The conclusions offer recommendations for language instructors working with multicultural groups, aiming to promote sustainable progress in language acquisition and overall academic success.

Keywords: Romanian as a foreign language, academic resilience, international students, higher education, inclusive pedagogy, language teaching strategies.

INTRODUCERE. ADAPTABILITATEA ȘI REZILIENȚA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR PENTRU STUDENȚI INTERNAȚIONALI

Adaptarea strategiilor didactice și înțelegerea modului în care studenții internaționali reușesc să facă față provocărilor academice și personale într-un cadru educațional străin reprezintă o preocupare importantă pentru profesorii care activează în universitățile din Republica Moldova. În mod particular, predarea limbii române studenților internaționali presupune nu doar transmiterea de cunoștințe lingvistice și terminologice, ci și sprijinirea integrării academice și emoționale a acestora într-un context complex, medical și multicultural.

Studenții străini se confruntă nu doar cu dificultăți lingvistice, ci și cu nevoia de a-și reconstrui identitatea academică într-un context nou. În acest proces, devine esențială învățarea și utilizarea terminologiei medicale, un domeniu dens și specializat. În plus, aceștia sunt expuși la un volum considerabil de conținut, care poate fi copleșitor, mai ales într-un cadru academic străin. În acest context, reziliența academică – capacitatea de a rămâne motivați și echilibrați în fața dificultăților – devine esențială. Aceasta poate fi definită ca abilitatea de a face față stresului, eșecurilor și presiunilor academice, păstrând în același timp o atitudine pozitivă și perseverență. Totodată, adaptabilitatea este necesară nu doar pentru a obține performanțe academice, ci și pentru a asigura o stare de bine psihologică și o integrare fluidă în mediul educațional.

În acest context, profesorul de limba română devine un element de legătură între competența lingvistică și integrarea academică. Orele de limbă nu mai sunt doar spații de învățare a vocabularului, ci și zone de siguranță și reflecție în care studenții pot discuta despre dificultățile lor, pot pune întrebări și pot explora noțiuni esențiale din domeniul medical într-un cadru familiarizant. Intervențiile didactice adaptate nevoilor lor contribuie nu doar la dezvoltarea competenței lingvistice, ci și la reducerea anxietății lingvistice și la dezvoltarea încrederii în sine – factori fundamentali pentru reziliența academică (Andrade, 2006 : 137; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005 : 710).

Literatura de specialitate subliniază faptul că integrarea studenților internaționali depinde în mare măsură de calitatea interacțiunii cu profesorii și de sprijinul didactic acordat. Un studiu realizat de Wilcox et al. (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld 2005 : 712) arată că sprijinul din partea profesorilor influențează direct nu doar succesul academic, ci și capacitatea studenților de a înțelege și utiliza terminologia specifică unui domeniu academic, precum medicina. În acest sens, profesorii de limba română pot juca un rol decisiv în sprijinirea studenților în accederea la informațiile academice esențiale și integrarea acestora într-o comunitate academică locală (Andrade, 2006 : 144).

Întrebarea de cercetare care ghidează lucrarea este: cum contribuie cursurile de limbă română, prin intervenția didactică a profesorului, la susținerea rezilienței

academice și a adaptabilității în rândul studenților internaționali aflați la niveluri lingvistice intermediare, în contextul educațional al Republicii Moldova?

Prin această cercetare se urmărește atât o înțelegere mai profundă a nevoilor studenților internaționali din perspectiva rezilienței și adaptabilității, cât și formularea unor strategii didactice prin care profesorul de limba română poate contribui la succesul acestora în învățământul superior medical. Obiectivele articolului sunt:

- definirea și contextualizarea conceptelor de reziliență academică și adaptabilitate în învățământul superior;
- identificarea factorilor personali, culturali și instituționali care influențează aceste două concepte;
- propunerea de strategii didactice adecvate pentru dezvoltarea rezilienței și adaptabilității în cadrul cursurilor de limbă română pentru studenți internaționali.

Studiul explorează modul în care reziliența academică și adaptabilitatea pot fi susținute prin intervenții didactice în cadrul predării limbii române ca limbă străină. Literatura de specialitate sugerează că abordările didactice centrate pe student și adaptate la nevoile acestora pot contribui semnificativ la succesul lor academic, în special într-un context medical, în care volumul de informații este mare și complex (Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld 2005 : 719; Andrade, 2006 : 151).

FACTORII DETERMINANȚI AI REZILIENȚEI ACADEMICE ȘI AI ADAPTABILITĂȚII ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Procesul de adaptare a studenților internaționali într-un sistem educațional străin este influențat de o varietate de factori, care includ aspecte culturale, sociale și educaționale. În contextul învățământului superior medical, aceste influențe sunt cu atât mai semnificative, dat fiind complexitatea terminologiei academice și necesitatea integrării în practica profesională. În acest capitol, vom explora acești factori și vom discuta modul în care aceștia afectează reziliența academică și adaptabilitatea studenților.

1. Factorii culturali și stilurile de învățare

Cultura are un impact semnificativ asupra stilurilor de învățare ale studenților. Diverse studii subliniază faptul că stilurile de învățare sunt strâns legate de fundamentele culturale din care provin studenții. De exemplu, într-un studiu realizat de Hofstede (1986), se arată că în culturile care pun accent pe autoritate și învățarea pasivă, studenții tind să adopte metode de învățare bazate pe memorare. În schimb, în culturi mai individualiste, studenții sunt mai înclinați să aplice gândirea critică și să participe activ în procesul educațional (Hofstede 1986 : 307).

Studiile recente sugerează că, în contextul medical, învățarea memorării termenilor medicali poate fi mai puțin eficientă pe termen lung, în special atunci când nu este

însoțită de o înțelegere profundă a acestora și de aplicarea lor într-un cadru clinic (Smith et al. 2014 : 96). Astfel, creând contexte educaționale care să le permită studenților să aplice activ terminologia medicală în situații practice – cum ar fi, de exemplu, studii de caz, simularea unui dialog cu pacientul, exerciții de redactare a fișelor medicale sau jocuri de rol – în paralel cu aprofundarea regulilor de gramatică, profesorii contribuie semnificativ la consolidarea atât a competențelor lingvistice, cât și a celor profesionale.

2. Factori sociali și integrarea comunității academice

Integrarea socială reprezintă un alt factor crucial în adaptabilitatea studenților internaționali. Studiile de specialitate arată că studenții care reușesc să se integreze într-o rețea socială și profesională în noul mediu educațional sunt mai motivați și au un sentiment mai puternic de apartenență (Andrade, 2006 : 138). În schimb, studenții care rămân izolați în grupuri etnice sau culturale specifice pot întâmpina dificultăți în procesul de învățare și în utilizarea limbii române în contexte academice și clinice.

De asemenea, este esențial de menționat că, deși interacțiunile sociale pot contribui la îmbunătățirea competențelor de comunicare, acestea nu pot înlocui învățarea terminologiei medicale, un aspect esențial pentru succesul în domeniul medical (Wilcox et al., 2005 : 717). În acest sens, profesorul de limba română are rolul de a crea un mediu de învățare echilibrat, în care studenții să poată dezvolta atât competențe lingvistice, cât și profesionale, necesare pentru integrarea completă în domeniul lor.

3. Factori educaționali și strategii didactice

În predarea limbii române pentru studenții internaționali, este important ca strategia didactică să fie adaptată nevoilor diverse ale acestora. Conform cercetărilor lui Choudhury și alții (Choudhury et al. 2017 : 104), un curriculum flexibil, care integrează atât învățarea unei limbi ca limbă de socializare, cât și aprofundarea terminologiei medicale, este esențial pentru succesul academic al studenților.

În mod particular, abordările didactice interactive, care integrează studii de caz, simulări și activități de învățare colaborativă, sunt esențiale pentru dezvoltarea competențelor lingvistice și profesionale ale studenților. Asemenea activități sunt menite să ajute studenții să aplice cunoștințele teoretice într-un context practic, consolidându-le astfel abilitățile de comunicare și adaptabilitate (Sullivan & Ogilvie 2013 : 89).

Profesorii care adoptă metode centrate pe student, care îmbină învățarea teoretică cu activitățile interactive, contribuie semnificativ la reducerea anxietății lingvistice și la dezvoltarea încrederii în sine a studenților. Această abordare este susținută de cercetările lui Tinto (Tinto 1993 : 121), care evidențiază importanța unui curriculum integrat, în care studenții sunt activ implicați în procesul de învățare, mai ales într-un context multicultural. De asemenea, sprijinul instituțional este un factor important în succesul studenților internaționali. Studii recente arată că universitățile care pun la dispoziția studenților resurse suplimentare, precum cursuri de de studiere a unei limbi, consiliere psihologică și activități extracurriculare facilitează integrarea socială, sprijină integrarea

și adaptabilitatea acestora (Harrison, 2011 : 245). Acest suport instituțional reduce semnificativ barierele educaționale și sociale, sporind reziliența academică a studenților.

STRATEGII DIDACTICE DE SUSȚINERE A REZILIENȚEI ȘI ADAPTABILITĂȚII

Susținerea rezilienței academice și a adaptabilității la studenții internaționali presupune o abordare didactică flexibilă și personalizată, în care profesorul nu se limitează la transmiterea conținuturilor curriculare, ci acționează și ca facilitator al procesului de integrare și învățare în contexte multiculturale. Mai ales în domeniul medical, unde terminologia este specializată, iar comunicarea eficientă joacă un rol esențial în practica profesională, strategiile didactice trebuie să vizeze simultan competențele lingvistice, cognitive și sociale ale studenților.

Pe parcursul activităților de predare, s-a observat că studenții internaționali reacționează diferit la solicitările academice. Unii sunt perseverenți și orientați spre performanță, dar izolați social, în timp ce alții se adaptează rapid la mediul social, dar manifestă dificultăți în însușirea terminologiei academice. Acest dezechilibru impune din partea cadrului didactic o adaptare constantă a metodelor folosite. Crearea unui echilibru între interacțiunea socială și performanța academică rămâne o provocare didactică majoră (Maringe & Sing, 2014 : 118; Tinto, 1993 : 121).

Printre activitățile implementate cu succes în cadrul cursurilor se numără: lucrul în echipă pe postere tematice, jocurile de vocabular, simulările de dialoguri medic-pacient, studiile de caz, lucrul cu planșe anatomice, quizuri și prezentări interactive. Utilizarea unor obiecte medicale reale, cum ar fi stetoscopul sau pulsoximetrul, transformă orele în contexte de învățare experiențială și ajută la fixarea noțiunilor. Activitățile ludice, alături de cele bazate pe probleme (problem-based learning), facilitează atât învățarea activă, cât și colaborarea între studenți cu stiluri de învățare diferite (Biggs & Tang, 2011 : 41).

În același timp, reducerea temporară a volumului de conținut pentru studenții cu dificultăți și încurajarea progresului minim pot constitui strategii eficiente pentru a preveni eșecul și a menține motivația (Tomlinson, 2014 : 13). Accentul pe calitate, în detrimentul cantității, poate sprijini unii studenți în dezvoltarea unor abilități lingvistice solide și aplicabile.

Pentru cei care prezintă o predispoziție spre socializare, dar întâmpină dificultăți în domeniul terminologic, este important ca activitățile să includă și componente metacognitive – reflecții asupra propriei învățări, feedback colegial, jocuri de rol care implică termeni specifici, activități de ghicire a termenilor pe baza definițiilor în limba română. Integrarea elementelor de gamificare, în care utilizarea corectă a terminologiei este recompensată, poate constitui o metodă eficientă de motivare (Deterding et al., 2011 : 11).

Pentru studenții mai izolați social, se recomandă includerea în activități de grup cu roluri bine definite, care le permit să se implice treptat, dar activ, în dialog și cooperare. Activitățile extracurriculare organizate de catedră reprezintă, de asemenea, un spațiu propice pentru conectare și dezvoltare socio-lingvistică. Conform cercetărilor recente, sentimentul de apartenență la comunitatea academică este un predictor important al rezilienței și adaptabilității în rândul studenților internaționali (Glass et al., 2015 : 42; Arkoudis et al., 2013 : 58).

Prin urmare, rolul profesorului de limba română este acela de a construi medii de învățare incluzive, stimulative și centrate pe student, care să permită dezvoltarea competențelor lingvistice într-un mod echilibrat și funcțional. Integrarea metodelor interactive, personalizarea strategiilor didactice și susținerea psihologică subtilă contribuie semnificativ la succesul educațional al studenților internaționali.

CONCLUZII ȘI DIRECȚII DE ACȚIUNE PENTRU SUSȚINEREA REZILIENȚEI ACADEMICE

În acest sens, cadrele didactice care predau limba română studenților internaționali pot stimula dezvoltarea rezilienței academice printr-un demers didactic adaptiv, în care metodele interactive și colaborative nu sunt doar mijloace de diversificare a activităților, ci devin instrumente strategice pentru valorificarea potențialului fiecărui student. Prin cultivarea unui spațiu educațional flexibil, în care sunt recunoscute diferențele individuale și culturale, profesorul devine un facilitator al învățării, contribuind activ la procesul de integrare și afirmare academică a cursanților internaționali.

Reziliența academică și capacitatea de adaptare se conturează nu doar în raport cu cerințele formale ale curriculumului, ci și prin expunerea studenților la contexte semnificative de învățare, care le solicită implicarea cognitivă, emoțională și socială. Aceste contexte pot fi create printr-o pedagogie centrată pe student, care să includă sarcini autentice, activități aplicative și învățare colaborativă, toate adaptate nivelului lingvistic și nevoilor de dezvoltare profesională ale viitorilor medici. De asemenea, este esențială susținerea unei relații pozitive profesor–student, bazată pe încredere, disponibilitate și feedback constructiv, care să favorizeze implicarea activă și autonomia în procesul de învățare.

În ceea ce privește procesul didactic, se pot recomanda câteva direcții de acțiune: integrarea metodelor bazate pe simulare și rezolvare de probleme, folosirea resurselor vizuale și practice în predarea terminologiei medicale, organizarea de activități care stimulează reflecția și explicarea termenilor în limba română, precum și adaptarea volumului și nivelului sarcinilor în funcție de particularitățile lingvistice și motivaționale ale fiecărei grupe. Important este ca metodologia aplicată să sprijine în mod echilibrat atât dezvoltarea competențelor de comunicare, cât și asimilarea riguroasă a terminologiei științifice, contribuind astfel la consolidarea unei autonomii academice funcționale.

Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice ar putea viza formarea continuă în domeniul educației interculturale, al didacticii limbii române ca limbă străină și al noilor metode de evaluare formativă și diferențiată. În plus, ar putea fi încurajată colaborarea interdisciplinară cu specialiști din domeniul medical pentru elaborarea de materiale didactice autentice, relevante și accesibile.

În final, o direcție importantă de cercetare viitoare ar putea fi o analiză comparativă a impactului diferitelor stiluri de predare asupra nivelului de integrare și reziliență academică a studenților proveniți din medii culturale diverse. Astfel de cercetări ar putea contribui la fundamentarea științifică a practicilor educaționale și la îmbunătățirea continuă a procesului de predare a limbii române în context universitar.

Bibliografie

Almeida, D. J. (2022). *Student resilience in higher education: Strategies and frameworks*. Routledge.

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

Ungar, M. (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. Springer.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Cassidy, S. (2016). The academic resilience scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787.

Cuc, M. C. (2013). *Strategii de dezvoltare a rezilienței la elevi: între teorie și practică*. *Revista de Științe ale Educației*, 1(18), 30–37.

Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58–71.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281.

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). Wellbeing in higher education: A comprehensive framework. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 51(2), 143–155.

Zubco, E. (2020). Rolul universității în formarea competențelor de adaptare ale studenților. *Revista de Filosofie, Sociologie și Științe Politice*, 1(183), 122–127.

OECD. (2021). *Supporting students' learning and well-being during COVID-19 – An evidence-informed approach*. <https://www.oecd.org/education/supporting-students-learning-and-well-being-during-covid-19.htm>

Jigău, M. (2007). *Politici de echitate în educație*. Institutul de Științe ale Educației. <http://www.ise.ro/wpcontent/uploads/2011/11/Politici-de-echitate.pdf>

VALENȚE FORMATIV-EDUCATIVE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT APLICAT ÎN CADRUL GRUPELOR DE STUDENȚI STRĂINI

CZU: 378.091.3:811.135.1`243

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.17>

Svetlana, CRAVCENCO,

USMF „Nicolae Testemițanu, Chișinău, Republica Moldova

Summary:

During their studies, foreign students acquire a basic knowledge base from all fields of science, but as has been shown, scientific information accumulates at a rapid pace, its volume increases and the individual's capacity for perception, thinking and memory is, in practice, limited. A solution that is increasingly being imposed is that of implementing formative education, which means judicious selection of content, development of intellectual and creative capacities, cultivation of cognitive and professional interests, training of scientific investigation skills taking into account certain requirements. Working in groups, members cooperate in order to find the best and sustainable solution for the proposed problem and the student is much more advantageous with the practical use of the learned notions.

Keywords: Creativity, cooperation, valorization, stimulation, development, skills, motivation.

Procesul de învățământ nu este doar un transfer de cunoștințe, ci și o veritabilă experiență de formare umană, iar educația în sine este fundamentul dezvoltării personale și sociale, fiind procesul prin care individul își formează cunoștințele, atitudinile, valorile și competențele necesare unei vieți echilibrate și responsabile. În acest context, procesul de învățământ capătă valențe multiple, depășind simpla transmitere de informații și implicând o formă holistică, menită să contribuie la dezvoltarea integrală a personalității umane, iar prin valențele formatoare și educative ale acestuia se manifestă în modul în care influențează dezvoltarea intelectuală, morală, emoțională și socială a studenților. Educația modernă, în special, nu se mai rezumă la acumularea de informații, ci are ca scop formarea unei personalități autonome, responsabile și capabile să se adapteze unei societăți dinamice.

1. Dezvoltarea gândirii critice și a autonomiei intelectuale

Una din cele mai importante valențe formative este stimularea gândirii critice. Prin activitatea didactică, studenții sunt provocați să gândească critic, să analizeze informații, să rezolve probleme și să ia decizii. Această dimensiune dezvoltă gândirea logică, creativă și capacitatea de învățare continuă. Atmosfera în care se realizează învățarea trebuie să permită studenților să gândească critic. În acest context ei își asumă

responsabilitatea pentru ideile și opiniile exprimate. Cei ce gândesc critic trebuie să aibă anumite calități și să manifeste anumite comportamente. Pentru a ajunge să gândească critic, studenții trebuie:

1. Să dobândească încredere în forțele proprii și conștientizeze valoarea propriilor lor idei și opinii. Încrederea studenților în valoarea ideilor proprii determină angajarea lor în manifestarea gândirii critice.
2. Să se implice activ în procesul de învățare. Când se implică plenar în activitate studenții învață cu plăcere, iar capacitatea lor de înțelegere crește semnificativ. Învățarea agreabilă dă naștere unui sentiment de împlinire și autorealizare.
3. Să asculte cu respect opinii diferite, să-și împărtășească, unii altora, ideile, că renunțând la ceva se câștigă altceva. Grupul devine o comunitate de învățare din care fiecare student are de câștigat.
4. Să asculte activ ideile altora și să fie pregătiți pentru formula și a demonta judecăți. Studenții se angajează într-un dialog constructiv, învățând să-și reexamineze și să-și șlefuiască propriile idei. Ei constată că referitor la o problemă se pot exprima idei în termeni diferiți, în maniere diferite, care conduc la soluționarea adecvată a acesteia. A gândi critic înseamnă a fi curios, a avea o minte iscoditoare; a-(ți) pune întrebări și a căuta sistematic răspunsuri oferind soluții adecvate la probleme diverse; a crea condiții pentru asumarea, de către studenți, a responsabilității pentru ideile, opiniile și soluțiile propuse. Gândirea critică este un mod de funcționare a minții care presupune activism, flexibilitate și deschidere spre schimbare și inovare. La nivelul individual, formarea unui stil personal de gândire se realizează prin învățarea autentică și durabilă, adaptând modalități de învățare care conduc la succes.

2. Educația valorilor și atitudinilor

Într-o lume tot mai polarizată și marcată de crize morale, învățământul are responsabilitatea cultivării valorilor umane. El în sine are un puternic rol educativ prin promovarea valorilor universale: respectul, solidaritatea, democrația, responsabilitatea. Prin conținuturile abordate și modul de relaționare profesor-student, se formează atitudini și convingeri durabile, care contribuie la formarea valorilor și atitudinilor unei identități personale și sociale coerente. Individul devine om social numai prin educație, cu ajutorul căreia își însușește limbajul social, cultura generală și comportamentul moral-cetățenesc, își formează concepția despre lume, își dezvoltă potențialul creator și se pregătește pentru integrarea socio-profesională.

Activitățile desfășurate sunt pentru început ludice, apoi de învățare și apoi de muncă, ceea ce se concretizează în asimilări și interiorizări imprimând conținut vieții psihice și organizând modalități de raportare sociale. S. Cristea extinde definiția valorii asupra unei valori specifice pedagogice, fiind integrată în componentele educației,

respectiv în dimensiunile generale ale educației: educația morală - binele moral; educația intelectuală - adevărul științific; educația tehnologică – utilitatea adevărului științific; educația estetică - frumosul din artă, natură, viața socială; educația fizică -sănătatea psihică și fizică. Șerbănescu B., propune următoarea clasificare a valorilor:

- valori materiale și fizice: sănătate, confort, securitate;
- valori economice: productivitate, eficacitate; valori morale: onestitate, echitate;
- valori sociale: filantropie, onestitate;
- valori politice/ civice: libertate, egalitate, dreptate;
- valori estetice: frumusețe, simetrie, armonie;
- valori intelectuale: inteligență, claritate;
- valori profesionale: considerație, reușită profesională

Valorile, ca factor principal în procesul educațional oferă îndrumări în realitatea subiectivă și socială și reprezintă puncte de referință pentru stabilirea obiectivelor vieții. Prin conținuturile curriculare și prin modelul oferit de cadrele didactice, instituția își are rolul determinant în formarea caracterului și în promovarea unei culturi etice autentice.

3. Dezvoltarea socio-emoțională și empatia în grup

În mediul academic surse ale comportamentelor problematice pot următoarele: practicile de disciplinare ambigue, măsurile de sancționare inconsecvent aplicate, atitudinile punitive ale profesorilor, lipsa cooperării între profesori în aplicarea măsurilor disciplinare, insatisfacția și dezinteresul în îndeplinirea activităților didactice, programe încărcate, numărul mare de studenți în grup, participarea scăzută a familiei în viața individului, organizarea improprie a mediului academic, a sălilor, din punct de vedere spațial, ergonomic, climatul emoțional tensionat etc. Aceste probleme de comportament împiedică desfășurarea optimă a activităților și relațiilor în cadrul familiei/grupului școlar. Așadar, comportamentele problematice reprezintă o formă inadecvată de a stabili relații cu cei din jur, ele semnalând părinților și cadrelor didactice existența unui deficit în ceea ce privește competențele socio - emoționale ale copilului.

Dezvoltarea competențelor emoționale și sociale ale persoanei este importantă pentru că ajută la formarea și menținerea relațiilor cu ceilalți, la integrarea în diverse grupuri. Utilizând observarea și modelarea comportamentelor, exersarea, întărirea pozitivă, dar și metode interactive de activitate care facilitează comunicarea și lucrul în grup, cadrele didactice pot concepe programe pentru dezvoltarea abilităților socio-emoționale, luând în considerare specificul, competențele de care deja dispun, precum și particularitățile, nevoile lor de dezvoltare personală. Empatia joacă un rol important în bunăstarea individului și a societății, aceasta poate ajuta la construirea unor relații interpersonale mai puternice și poate duce la o comunicare mai eficientă și la o mai bună înțelegere a nevoilor și dorințelor celor din jur. Empatia poate contribui la

rezolvarea conflictelor și la creșterea empatiei sociale, a toleranței față de ceilalți. Aceste competențe sunt esențiale în viața adultă, atât în plan personal, cât și profesional.

4. Construirea identității și a spiritului critic

Un învățământ de calitate sprijină studenții în procesul de auto-descoperire, de definire a intereselor, aspirațiilor și valorilor proprii. Totodată, cultivă spiritul critic și capacitatea de a analiza realitatea din perspective multiple – esențiale într-o societate pluralistă. În contextul învățământului superior, dezvoltarea identității personale și colective a studenților, alături de formarea spiritului critic, reprezintă piloni esențiali în procesul educațional. Grupul de studenți, privit nu doar ca o adunare de indivizi, ci ca o comunitate dinamică, are potențialul de a deveni un spațiu de învățare autentic, colaborativ și reflexiv. În acest cadru, identitatea se construiește în relație cu ceilalți, iar spiritul critic se dezvoltă prin dialog, confruntarea ideilor și experiențele comune.

Identitatea unui student nu se formează exclusiv prin acumularea de cunoștințe, ci și prin interacțiunea cu colegii, profesorii și valorile instituționale. Construirea identității implică mai multe dimensiuni:

- Dimensiunea personală – conștientizarea propriilor valori, aspirații, stiluri de învățare și rol în grup.
- Dimensiunea academică – integrarea în cultura specifică domeniului studiat, asumarea responsabilității pentru propria formare.
- Dimensiunea socială – dezvoltarea sentimentului de apartenență, colaborarea, empatia și solidaritatea în cadrul grupului.

Rolul profesorului și al mediului universitar este esențial: un cadru deschis, democratic și incluziv favorizează asumarea unei identități puternice și autentice.

Spiritul critic: o competență esențială

Spiritul critic reprezintă capacitatea de a analiza, de a evalua informațiile și de a formula opinii proprii, argumentate și responsabile. El nu este un dar natural, ci se formează și se cultivă în timp, prin:

- Accesul la surse diverse de informații și la perspective multiple;
- Discuții și dezbateri constructive în cadrul grupului de studenți;
- Învățarea prin problematizare – formularea întrebărilor deschise, explorarea soluțiilor alternative; - Reflectarea individuală și colectivă asupra experiențelor de învățare.

Un student cu spirit critic nu acceptă pasiv informațiile, ci le analizează, le filtrează și le pune în context. La nivel de grup, această atitudine devine motorul progresului, al creativității și al gândirii independente. Există și câteva modalități de dezvoltare a identității și a spiritului critic.

Pentru a construi aceste dimensiuni, cadrele didactice și instituțiile de învățământ pot utiliza metode și strategii precum:

- Proiectele de grup care presupun colaborare, dialog și asumarea de roluri;
- Dezbaterile academice – încurajează argumentarea și exprimarea opiniilor în mod respectuos;
- Portofoliile reflexive – în care studenții își analizează parcursul personal și profesional;
- Învățarea prin probleme reale (problem-based learning) – stimulează gândirea critică și aplicarea cunoștințelor.

Este important ca aceste activități să fie însoțite de un climat de încredere și sprijin reciproc. Construirea identității și a spiritului critic nu este un proces simplu, dar este fundamental pentru formarea unor profesioniști conștienți, autonomi și implicați. Grupul de studenți reprezintă un laborator viu în care se nasc idei, se modelează valori și se consolidează identități. Încurajând reflecția, dialogul și diversitatea, universitatea contribuie nu doar la formarea unor specialiști, ci și a unor cetățeni responsabili, capabili să gândească liber și să acționeze etic în societate.

Crearea și cultivarea unor practici educative de calitate depind de către cadrele studiilor, iar studenții însușesc un fond de cunoștințe de bază din toate domeniile științei, însă cum s-a arătat informația științifică se acumulează într-un ritm rapid, volumul ei crește și capacitatea percepției, gândirii și memoriei individului este, practic, limitată. O soluție care se impune tot mai ferm este aceea a realizării unui învățământ formativ, ceea ce înseamnă selectarea judicioasă a conținutului dezvoltarea capacităților, intelectuale și a creativității, cultivarea intereselor cognitive și profesionale, formarea aptitudinii de investigare științifică ținând seama de anumite cerințe. Lucrându-se în grupuri, membrii cooperează în vederea găsirii celei mai bune și sustenabile soluții pentru problema propusă și studentul este mult mai avantajat cu folosirea în practică a noțiunilor învățate.

5. Rolul cadrelor didactice în procesul formativ

Profesorul este mai mult decât un furnizor de informație – este un mentor, un model și un ghid în parcursul formativ al beneficiarilor. Calitățile sale umane, atitudinea, stilul de predare și capacitatea de a crea un climat pozitiv influențează direct rezultatele educative. Educația în învățământul superior depășește simpla transmitere de informații, vizând formarea integrală a studentului: intelectuală, morală, profesională și socială. În acest proces complex, cadrul didactic devine o verigă esențială, un ghid și un model care inspiră, provoacă și susține. Rolul său nu se rezumă la predare, ci include formarea de atitudini, dezvoltarea gândirii critice, modelarea caracterului și stimularea autonomiei studenților. El e un – facilitator al învățării. În locul modelului tradițional de „transmițător de cunoștințe”, profesorul modern devine un facilitator al învățării. Aceasta implică:

- Crearea unui mediu educațional deschis și stimulat;
- Utilizarea unor metode active de predare;

- Individualizarea învățării;
- Promovarea colaborării în grup și a învățării prin cooperare.

Studentul asimilează nu doar cunoștințe, ci și modele comportamentale. Profesorul devine un reper moral și profesional, influențând prin:

- Etica profesională și echitatea;
- Comunicarea empatică și deschisă;
- Atitudinea față de cunoaștere;
- Stilul de viață responsabil și echilibrat.

6. Cadru didactic – susținător al autonomiei și dezvoltării personale

Un rol formativ fundamental este sprijinirea studenților în a deveni autonomi. Aceasta presupune:

- Învățarea auto-dirijată;
- Feedback constructiv;
- Consiliere profesională;
- Încurajarea participării la activități extra curriculare.

7. Cadru didactic – promotor al spiritului critic și al cercetării

În universitate, profesorul trebuie să stimuleze curiozitatea intelectuală și capacitatea de analiză critică, prin:

- Provocarea ipotezelor comune;
- Sprijinirea cercetării studențești;
- Evaluarea argumentativă;
- Crearea unui climat de libertate academică.

Rolul cadrului didactic în procesul formativ al studenților este multidimensional: pedagog, mentor, consilier, model și partener de drum. De implicarea sa depinde nu doar succesul academic al studenților, ci și devenirea lor ca oameni responsabili, gânditori critici și cetățeni activi. Profesorul este chemat să se adapteze, dar să rămână ferm în valorile autentice ale educației: respect, exigență, empatie și pasiune pentru cunoaștere.

Valențele formatoare și educative ale procesului de învățământ evidențiază rolul profund al educației în devenirea umană. Mai presus de notele obținute sau conținuturile memorate, rămâne impactul asupra felului de a gândi, a simți și a trăi. Într-o lume în continuă schimbare, o educație cu valențe formative puternice este cheia unei societăți echilibrate și echitabile.

Bibliografie:

1. Cristea, S. (2008). „Dicționar de termeni pedagogici”. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Cucos, C. (2006). Psihopedagogie pentru examenele de definitivat și grade didactice. Iași: Polirom.

3. Cerghit, I. (2002). Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Dewey, J. (1938/2008). Experience and Education. New York: Simon & Schuster.
5. Văideanu, G. (1988). Educația la frontiera dintre milenii. București: Editura Politică.
6. Delors, J. (coord.). (1996). Comoara lăuntrică – Raport UNESCO privind educația în secolul XXI.
7. Perrenoud, P. (1999). Dezvoltarea practicilor reflexive în educație. București: Editura Universității din București.
9. Iucu, R.B.(2000). Climatul educațional și influența sa asupra personalității. București; Editura Polirom.
10. Neacșu, I (2010). Instruire și învățare. Fundamente pentru pedagogia contemporană. București; Editura Polirom.

LECTURA SI COMPREHENSIUNEA – O RELATIE DE RECIPROCITATE

READING AND RELATIONSHIP COMPREHENSION-A RECIPROCAL

CZU: 37.091.3:81`42:028.6

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.18>

Elena-Cristina CÎRSTEA,

Doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

The process of receiving a literary text, according to C. Șchiopu, involves three essential stages: explanation, comprehension, and interpretation. The first reading serves to discover life themes, the second focuses on understanding the literal meaning, and the third allows for in-depth analysis and the formulation of hypotheses. Comprehension is viewed as a semantic reconstruction of the text, influenced by its complexity and the reader's competencies. Active reading, supported by appropriate strategies, facilitates understanding, while passive reading can lead to difficulties.

Keywords: Reception, comprehension, interpretation, active reading, lecturer strategies.

Rezumat

Procesul de receptare a unui text literar, conform lui C. Șchiopu, presupune trei etape esențiale: explicarea, comprehensiunea și interpretarea. Prima lectură are rolul de a descoperi temele vieții, a doua urmărește înțelegerea sensului literal, iar a treia permite analiza profundă și formularea de ipoteze. Comprehensiunea este văzută ca o reconstrucție semantică a textului, influențată de complexitatea acestuia și de competențele cititorului. Lectura activă, susținută de strategii adecvate, favorizează înțelegerea, în timp ce lectura pasivă poate genera dificultăți

Cuvinte cheie: receptare, comprehensiune, interpretare, lectură activă, strategii lectorale.

Pornind de la operațiile , savantului C. Șchiopu(Șchiopu,2016,p.22) delimitează etapele de receptare a sensului, care intervin în procesul lecturii:

- explicarea, denumită prima lectură, ca discurs didactic, solicită situații – problemă din viață, relevă problematizarea și învățarea prin descoperire pe exemple relevante cu identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut;

- comprehensiunea textului sau lectura a doua înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal;
- interpretarea textului, lectura a treia, presupune activitatea în care studentul cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul și creează ipoteze analogice.

Sarcina comprehensiunii, în viziunea savantului C. Șchiopu (Șchiopu,2016,p.31), constă în a preîntâmpina dificultățile în reconstituirea semantică a textului literar și în desfășurarea gândirii logice. În așa mod, se abordează activ conținuturi pentru a produce sens, comprehensiunea textului literar fiind o realizare constructivă. Așadar, e important să înțelegem sensul textului literar și nu să extragem informații izolate. Lectura înseamnă mai mult decât pur și simplu să poți citi, ea implică un proces mental, în care au loc concomitent mai multe interacțiuni.

Procesul de comprehensiune se complică atunci când citim un text literar în limba română, iar dacă textul vizat nu e un text literar, ci unul de specialitate, intervin, prin urmare, mai multe dificultăți. În această ordine de idei, constatăm că atunci când citim un text în limba română, comprehensiunea și lectura au loc, de regulă, simultan. Ceea ce nu putem afirma, când citim un text în limba literară. Faptul că cunoaștem regulile de citire și pronunțăm corect conținuturile literare, încă nu înseamnă că înțelegem, ceea ce citim. Prin urmare, lectura și comprehensiunea, fiind procese simetrice, cunosc 2 extreme:

- faza inițială presupune lectură și comprehensiune consecutivă;
- faza finală denotă lectura și comprehensiunea simultană.

Trecerea de la comprehensiunea consecutivă la cea simultană are loc printr-o fază intermediară, realizată prin strategii lectorale aplicate corect de profesor. De altfel, chiar în limba și literatura română nu înțelegem de fiecare dată tot ce citim, în special, când lecturăm texte literare complicate cu limbaj literar necunoscut pentru elevi.

Din aceste considerente, sensul textului literar poate fi înțeles la intersecția dintre lectură și comprehensiune . iar dacă lectura și comprehensiunea nu ajung să se intersecteze, sensul textului literar rămâne neînțeles. Lectura activă favorizează comprehensiunea, iar cea pasivă, denumită citire (Țau,2015,p27), poate implica comprehensiunea numai în anumite condiții. Comprehensiunea textului literar depinde, prin urmare, de: competența lingvistică a elevului, complexitatea textului literar, strategiile lectorale utilizate.

În următorul tabel prezentăm, în plan comparativ, relațiile dintre lectură și comprehensiune.

Tabelul 1. Relații simetrice între lectură și comprehensiune

lectură activă (+comprehensiune)		lectură pasivă sau citire (-comprehensiune)	
în limba română	în limba străină	în limba română	în limba străină
texte literare	texte literare, care denotă un vocabular colocvial și structuri gramaticale elementare	lectura textelor de specialitate, ce solicită experiențe și cunoștințe specifice în domeniu	texte literare sau texte de specialitate, care conțin cuvinte și expresii necunoscute, precum și structuri gramaticale complicate
Lectura și comprehensiunea se intersectează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai mult înțelegem.		Lectura și comprehensiunea se îndepărtează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai puțin înțelegem.	

Atunci când elevii dispun de o competență lingvistică literară insuficientă și nu pot opera cu strategiile lectorale, comprehensiunea textului literar rămâne a fi carentă. În acest caz, cu cât mai mult citim, cu atât mai puțin înțelegem, deoarece fiecare context vine cu un mesaj nou, ce trebuie încadrat în conținutul mesajelor literare precedente, care fiind neînțelese corect, formează în psihicul nostru centre de informații confuze. Atunci când elevii dispun de o competență literară suficientă, pot opera cu strategiile lectorale și încadra informația nouă în sistemul de cunoștințe acumulat anterior, comprehensiunea textului literar trece de la un nivel la altul, culminând în multiple interpretări.

Lectura are, așadar, ca efect final interpretarea. Prin interpretare, înțelegem, de fapt, modalitatea de explicare a textului literar, utilizată atât ca metodă de evaluare, cât și ca obiectiv.

Interpretarea constituie astfel stratul obiectivat al înțelegerii (Baraliuc, 2010, p.100-p.170).

În teoriile lingvistice ale lecturii promovate de M. Călinescu (Călinescu, 2008 p.73-79), O. Costea (Costea, 2006 p.68) comprehensiunea și interpretarea sunt abordate ca procese simultane, pe când A. Crișan (Crișan, 1992, p.51-54) le descompune în trepte succesive, reprezentând 2 modalități diferite de înțelegere a sensului:

- comprehensiunea este cuprinderea textului din interior și aparține privirii inocente;
- interpretarea vizează textul din exterior și aparține privirii critice.

Din aceste considerente lingvistul M. Călinescu definește lectura ca proces prin care cititorul își creează propriul text literar, pornind de la cel al scriitorului. În opinia, lectura și receptarea anticipă interpretarea care e o explicație post-factum a textului. Prin urmare, lectura e o formă a receptării, care se dezvoltă în urma unor serioase procese de interpretare. Interpretarea, fiind considerată de către savantul basarabian C. Șchiopu a treia lectură, se bazează pe mai multe relecturi, presupune cântărirea critică a detaliilor și permite constituirea sensului integral al textului literar. Relectura e procesul de comprehensiune, iar interpretarea e rezultatul comprehensiunii, care are drept scop dezvoltarea atât a elementelor de text literar, cât și a celor de subtext, precum și a mijloacelor de exprimare a acestora (Șchiopu,2016,p.38).

Revizuiind lectura și componentele ei, am elaborat un tabel, în care delimităm explicit distincțiile dintre lectură, decodificare, receptare și interpretare:

Tabelul 2.. Componentele lecturii (Manolescu,2000,p.127)

Receptarea - cadrul în care are loc lectura		
Decodificarea	Comprehensiunea	Interpretarea
baza procesului de formare a sensului; elementul cognitiv primar al lecturii	decodificarea sensului în modul cel mai eficient; înțelegerea coerentă și substanțială	reflectarea sensului global; elementul cognitiv superior al lecturii

În renumitul eseu „Fals tratat de vanatoare”, Alexandru Odobescu a deschis o nouă viziune în abordarea lecturii. Odată cu moartea autorului apare, de fapt, cititorul. În acest context, afirmăm că cititorul deține o însemnătate deosebită, fiindcă el descifrează tot ceea ce citește prin prisma experienței și a inteligenței proprii, evidențiind individualitatea interpretării. În această ordine de idei, constatăm că lectura nu e o simplă extragere de informații, ci e un proces complex, care vizează construire de sens și interpretare, influențat de factori socio-culturali în sprijinul acestei idei, aducem argumentele susținute de pedagogul rus N. Rubakin (Rubakin,1922, p.230), care a demonstrat pe baza unui vast material de referință că un text literar, în măsura în care e lecturat, depinde de cel ce îl citește, lectura fiind identificată cu antropomorfismul lectorului.

Așadar, în timpul lecturii are loc interacțiunea dintre interesele, cunoștințele anterioare și scopurile cititorului, pe de o parte, și oferta informațională a textului, pe de altă parte. Din această ofertă cititorul alege informațiile și le integrează cu cunoștințele sale anterioare. Prin urmare, procesul lecturii presupune un continuum de procese cognitive, reprezentat grafic în felul următor:

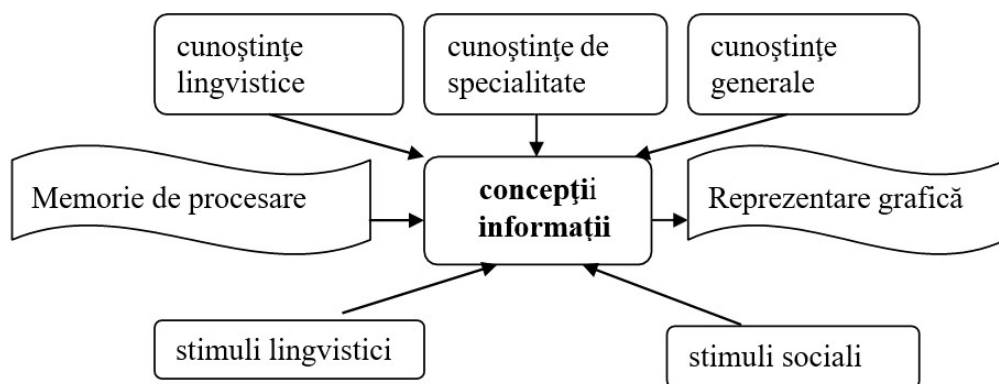


Figura 1. *Reprezentarea proceselor cognitive*

Cunoștințele generale, specifice și lingvistice, influențate de stimuli sociolingvistici, implică memoria de procesare, care antrenează procese cognitive, transformând informațiile înregistrate în concepții reflectate mental prin reprezentări grafice. Prelucrarea informațiilor extrase din text se realizează prin intermediul proceselor cognitive de identificare a sensului, de verificare, de apreciere și de prognozare. Așadar, lectura poate fi tratată ca un dialog între cititor și text, solicitat pentru a răspunde la imperativele creierului, antrenând procese *bottom-up* și *top-Down*:

- *lectură externă (proces bottom-up)* - cititorul se cufundă ascendent în text creându-și anumite reprezentări din informațiile citite, pe care le stochează în depozitul de cunoștințe și experiențe acumulate pe parcursul întregii vieți;
- *lectură internă (proces top-Down)* - cititorul verifică schematic, dacă reprezentările create sunt corecte, pentru a decide acceptarea sau respingerea lor.

Prin urmare, lectura rezultă din prelucrarea logică a informației, care încadrează informațiile extrase din text literar în sistemul de cunoștințe generale și specifice acumulate anterior. Lectura se realizează doar printr-un proces constructiv mental, în care ambele elemente (cunoștințe anterioare + informații noi) sunt conjugate într-o fază cognitivă intermediară. De aceea în timpul lecturii cititorul are nevoie de toate strategiile cognitive și metacognitive, necesare pentru a prelucra informația și a înțelege ulterior adecvat mesajul textului literar.

Este evidențiat faptul că, în procesul lecturii, înțelegerea textului nu se limitează la decodificarea cuvintelor, ci implică o serie de procese cognitive complexe. Comprehensiunea și interpretarea sunt etape fundamentale, dar simultane, care depind de competențele lingvistice ale cititorului, de strategiile lectorale aplicate și de experiențele anterioare ale acestuia. În acest sens, cititorul devine un creator activ al sensului textului, iar procesul de lectură devine unul continuu și dinamic, influențat de multiplele sale perspective și interpretări. Lectura și comprehensiunea sunt esențiale pentru formarea unei înțelegeri profunde și pentru dezvoltarea competențelor cognitive și metacognitive ale cititorilor.

Bibliografie

1. BARALIUC N.,(2010) *Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Teză de doctor în științe pedagogice*, Chișinău,
2. CALINESCU M., (2008), *A citi, a reciti: modele de lectură. În: Magazin Bibliologic*, nr.1/2.
3. CORNEA P., (1998), *Introducere în teoria lecturii*. Iași,Ed. Polirom, ISBN 978-973-681-019-3.
4. COSTEA O,(2006),*Didactica lecturii, o abordare funcțională*, Iași: Institutul European,
5. CRISAN A. ,(1992),*Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. În: Revista Limba română*,
6. MANOLESCU N. (2000)*Componentele lecturii*, Brașov: Editura Aula,
7. MANOLESCU N,(2000), *Lectura pe înțelesul tuturor*, Brașov: Editura Aula,
8. RUBACHIN N,*Introduction à la psychologie bibliologique. La psychologie de la Création des Livres, de leur Distribution et Circulation, de leur Utilisation par les Lecteurs, les Ecoles, les Bibliothèques, les Librairies, etc. Théorie et Pratique*, Paris: J. Povolozky, 1922
9. ȘCHIOPU A. RADU , *Dezvoltarea competențelor lectorale ale elevilor la orele de limbă și literatură română. Teză de doctor în științe pedagogice.*,Chișinău, 2013
10. ȘCHIOPU C. ,*Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice*. Chișinau, 2016
11. ȚAU EL., *Exerciții de identitate*, Chișinău, Ed. Notograf Prim, 2015, ISBN 978-606-8256-56-6

VALORIZAREA MESAJULUI ORAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ: PERSPECTIVE DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR

CZU: 373.3.091.3:81`27:821.135.1

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.19>

Veronica Alina, FLOREA,

Doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Rezumat

Modelul metodologic de receptare–predare a mesajului oral cu valențe literare în învățământul primar urmărește formarea competenței de comunicare literară prin integrarea strategică a componentelor curriculare: epistemologie, teleologie, conținuturi și strategii. Acest demers vizează dezvoltarea unei comunicări expresive, conștiente și reflexive, fundamentate pe receptarea activă și interpretarea personală a mesajului oral.

Activitățile didactice sunt organizate progresiv, de la exerciții pre-comunicative la activități comunicative funcționale și expresive. Se urmărește stimularea gândirii critice, exprimarea individuală și consolidarea sensibilității literare prin tehnici interactive, colaborative și metacognitive.

Indicatorii receptării eficiente includ identificarea, decodificarea, echivalarea semantică, integrarea mesajului oral în contexte de comunicare autentică și participarea activă în dezbateri. Acești indicatori fundamentează proiectarea lecțiilor și permit diferențierea activităților în funcție de nivelul elevilor.

Metacogniția este valorificată ca instrument de învățare complex, prin promovarea conștientizării actului de receptare, planificare, monitorizare și autoevaluare. Prin integrarea acestora în activitățile de audiere, citire și exprimare orală, elevii dobândesc autonomie în învățare și își dezvoltă capacitatea de înțelegere și exprimare literară. Se subliniază importanța sensibilizării elevilor asupra mesajului oral cu valențe literare, prin stimularea interesului cognitiv, adaptarea strategiilor didactice și crearea unui mediu de comunicare autentic. Receptarea devine astfel un proces activ, profund și formator, generând o conexiune autentică între elev, limbaj și experiență culturală.

Cuvinte cheie: *receptarea mesajului oral, strategii comunicative, competența de comunicare literară, metacogniție, curriculum, activitate didactică, învățământ primar, evaluare formativă, indicatori pedagogici, dimensiuni ale învățării limbii, sensibilitate estetică, planificare didactică*

Summary

The methodological model of reception–predation of the oral message with literary valences in primary education aims to train the competence of literary communication through the strategic integration of curricular components: epistemology, teleology, contents and strategies.

This approach aims to develop an expressive, conscious and reflective communication, based on the active reception and personal interpretation of the oral message.

Teaching activities are organized progressively, from pre-communicative exercises to functional and expressive communicative activities. It aims to stimulate critical thinking, individual expression and strengthen literary sensitivity through interactive, collaborative and metacognitive techniques.

Indicators of effective reception include identification, decoding, semantic equivalence, integration of the oral message in contexts of authentic communication and active participation in debates. These indicators base the design of the lessons and allow to differentiate the activities according to the level of the students.

Metacognition is valued as a complex learning tool by promoting awareness of the act of reception, planning, monitoring and self-assessment. By integrating it into hearing, reading, and oral expression activities, students gain autonomy in learning and develop their ability for literary understanding and expression.

It emphasizes the importance of raising students' awareness of the oral message with literary valences, by stimulating cognitive interest, adapting didactic strategies and creating an authentic communication environment. Reception thus becomes an active, profound and formative process, generating an authentic connection between the student, language and cultural experience.

Key words: *receiving the oral message, communicative strategies, literary communication competence, metacognition, curriculum, teaching activity, primary education, formative assesement, pedagogical indicators*

În **învățământul primar**, eficiența dezvoltării competențelor literare, discursive și stilistice ale elevilor este strâns legată de modul în care este valorificat mesajul literar oral în cadrul comunicării literare. Deși elevii manifestă tendințe de asimilare semantică mecanică, autenticitatea actului de receptare și exprimare literară se construiește prin:

- **promovarea audiției active** a textelor literare;
- **discuții și interpretări libere** care încurajează exprimarea personală a reacțiilor;
- **asimilarea treptată a unităților literare** (personaj, intrigă, descriere, expresivitate);
- **integrarea mesajului oral** în activități de exprimare creativă și transpunere în limbaj propriu.

Astfel, mesajul literar oral devine un mijloc eficient de formare a competențelor de comunicare literară, favorizând receptarea nuanțată, exprimarea artistică și gândirea critică a elevilor. Abordarea comunicativă presupune organizarea procesului didactic în două etape principale:

- **Activități pre-comunicative:** axate pe structurarea limbajului și formarea elementelor de bază (fonetice, lexicale, gramaticale) necesare exprimării corecte.

- **Activități comunicative funcționale și literare:** vizând integrarea cunoștințelor în contexte reale de comunicare, valorificarea mesajului literar oral, stimularea exprimării libere și dezvoltarea creativității.

Prin această abordare, elevul este antrenat în acte de vorbire autentice și își dezvoltă treptat competențele de receptare și exprimare artistică.

Eficiența receptării mesajului literar oral în învățământul primar se realizează prin îmbinarea procesului de audiere cu dezvoltarea integrată a competențelor de **scriere, citire, vorbire și ascultare**. Activitățile propuse includ:

- **strategii metacognitive de audiere** (anticipare, ascultare selectivă, reconstituirea mesajului);
- **citirea expresivă și analitică**, susținută de discuții reflexive;
- **scrierea creativă și de tip jurnal**, ca formă de interpretare personală;
- **jocuri de rol și transpunerea orală** a mesajului literar, pentru formarea exprimării fluente și expresive.

Aceste direcții sprijină nu doar înțelegerea profundă a textului, ci și formarea unei relații personale a elevului cu literatura.

În cadrul procesului educațional, am valorificat strategii metacognitive esențiale pentru formarea competențelor de receptare și expresie literară, precum:

- dezvoltarea cunoștințelor procedurale, declarative și condiționale;
- reglarea cogniției prin înțelegerea, informarea, planificarea, derularea și evaluarea actului de învățare;
- aplicarea acestor strategii în timpul activităților de citire analitică și în scrierea creativă, prin planificare, monitorizare și autoevaluare.

Formarea metacogniției prin mediu literar favorabil

Metacogniția este multifuncțională, contribuind la eficientizarea învățării prin:

- promovarea conștientizării generale asupra actului de receptare;
- îmbunătățirea cunoștințelor literare și autoreglarea cogniției;
- stimularea unui mediu favorabil receptării mesajelor literare orale;
- consolidarea deprinderilor generale necesare exprimării literare autentice.

Competența de comunicare literară, din perspectiva receptării și învățării mesajului literar oral, reprezintă un ansamblu integrat de atitudini, capacități și cunoștințe. Aceasta implică:

- valorizarea și înțelegerea importanței mesajului oral literar;
- capacități de identificare, decodificare, echivalare semantică, codificare în limbaj literar, utilizare contextuală și integrare lexico-verbală;
- sistematizarea cunoștințelor despre limbajul literar necesare exprimării și receptării eficiente.

Prin acest complex de componente, se facilitează o comunicare autentică și expresivă, esențială în formarea gândirii și sensibilității literare la elevii din învățământul primar.

Analiza problematicii receptării mesajului literar oral a evidențiat următoarele direcții de acțiune didactică:

- integrarea mesajului literar oral în cadrul **programelor obligatorii sau opționale** de literatură română;
- definirea unor **repere teoretice și metodologice** clare pentru receptarea și învățarea mesajului literar oral, prin strategii comunicative adaptate ciclului primar;
- **infuzarea activităților comunicative** în cadrul altor discipline din curriculumul primar, cu accent pe receptarea activă, audierea expresivă și exprimarea orală creativă.

Aceste oportunități creează premisele formării unei relații personale și conștiente cu textul literar, prin cultivarea sensibilității estetice și a exprimării identitare.

Selectarea și organizarea mesajului literar oral urmăresc eficientizarea procesului de învățare a literaturii române în ciclul primar. Aceste criterii vizează:

- relevanța tematică și stilistică a mesajului pentru vârsta și nivelul elevilor;
- capacitatea textului de a stimula interesul cognitiv și afectiv;
- potențialul de integrare în activități comunicative autentice;
- adaptabilitatea mesajului la contexte de receptare variate și la stiluri diferite de învățare.

Prin alegerea strategică a mesajului literar oral, se facilitează relaționarea autentică a elevului cu textul și dezvoltarea competențelor comunicative în contexte literare.

Cercetările didactice evidențiază că nu există strategii unice sau exclusiv recomandate pentru receptarea și învățarea mesajului literar oral. Eficiența acestui proces se bazează pe:

- utilizarea unei varietăți de **strategii comunicative** adaptate scopurilor didactice;
- îmbinarea activităților **pre-comunicative** (structurale) cu cele **comunicative funcționale și expresive**;
- proiectarea de activități centrate pe colaborare, interacțiune și exprimare liberă în grup;
- integrarea mesajului oral literar în cele patru dimensiuni ale învățării limbii și literaturii române: **citire, scriere, audiere și vorbire**.

Este importantă creșterea gradului de conștientizare asupra importanței mesajului literar oral în formarea sensibilității estetice și culturale a elevilor. Explorarea mesajului în contexte **lingvistice și socio-culturale variate** favorizează autenticitatea comunicării literare și dezvoltarea gândirii critice. Procesul de receptare și învățare a mesajului literar oral în învățământul primar poate fi eficientizat prin urmărirea unor indicatori pedagogici specifici, care reflectă progresul elevilor și fundamentează proiectarea didactică. Acești indicatori includ:

- **Identificarea mesajului literar oral:** recunoașterea ideilor, temelor și particularităților stilistice dintr-un text audiat sau narat;

- **Decodificarea mesajului:** înțelegerea sensului, interpretarea expresiilor figurate și valorizarea componentelor estetice ale limbajului;
- **Descoperirea echivalentului literar:** raportarea mesajului la repere din literatura română, recunoașterea tiparelor narative și stilistice familiare;
- **Utilizarea contextuală:** aplicarea mesajului literar în contexte de comunicare relevante, prin jocuri de rol, dramatizări sau exprimări personale;
- **Integrarea lingvistică și literară în dezbateri:** folosirea expresivă a limbajului literar în conversații tematice, în cadrul activităților orale colective sau dirijate.

Acești indicatori nu doar măsoară nivelul de receptare, ci contribuie activ la fundamentarea strategiilor didactice din lecțiile de literatură română. Ei oferă repere clare pentru dezvoltarea competențelor comunicative, a sensibilității literare și a exprimării creative.

Indicator	Descriere	Activitate didactică sugerată
Identificarea	Elevul recunoaște tema, personajele și atmosfera textului literar audiat.	Lectură expresivă cu întrebări: „Despre cine este vorba?”, „Unde se petrece acțiunea?”
Decodificarea	Înțelege sensul expresiilor figurate și elementelor stilistice.	„Detectivul cuvintelor”: găsirea metaforelor sau comparațiilor din poveste
Echivalarea literară	Face conexiuni între textul audiat și alte lecturi cunoscute.	Crearea unui colaj literar cu personaje din mai multe povești care au trăsături comune
Utilizarea contextuală	Folosește mesajul oral în exprimare liberă și creativă.	Jocuri de rol sau improvizații pe baza unei povești audiate
Integrarea lingvistică și literară	Participă activ la discuții tematice, exprimând idei proprii cu vocabular adecvat.	Dezbateri: „Ce ai fi făcut dacă erai în locul personajului?” sau „Care a fost partea ta preferată și de ce?”

Modelul de receptare–predare a mesajului literar oral în ciclul primar, fundamentat pe strategii comunicative, constituie o **construcție metodologică complexă** care urmărește formarea competenței de comunicare literară într-un mod autentic și integrat. Acest model valorifică **componentele curriculare fundamentale**, precum:

- **Epistemologia** – oferă cadrul de înțelegere al naturii limbajului literar oral, explorând specificul comunicării literare în raport cu funcțiile cognitive și expresive ale limbii;

- **Teleologia** – definește finalitățile procesului educațional, orientând demersul didactic către dezvoltarea unei **gândiri literare reflexive**, a sensibilității estetice și a capacității de exprimare personală;
- **Conținuturile** – sunt selectate în raport cu vârsta și nivelul cognitiv al elevilor, incluzând texte literare cu potențial de stimulare a receptării și exprimării orale, integrate în activități interactive;
- **Strategiile** – cuprind activități pre-comunicative (exerciții de pronunție, vocabular, structurare) și comunicative funcționale (dezbateri, dramatizări, povestiri creative) menite să activeze procesele metacognitive și să faciliteze receptarea expresivă.

Prin acest model, procesul didactic devine **o experiență formativă** în care elevii nu doar audiază sau reproduc texte, ci **interiorizează, reinterpretează și comunică literar** pe baza mesajului oral. Se creează astfel o punte între receptare și exprimare, între sensibilitatea artistică și competențele comunicative, între curriculumul formal și dezvoltarea creativă individuală.

Bibliografie

1. Pamfil, A. (2009). *Limba și literatura română în școala primară. Perspective complementare*. Pitești: Editura Paralela 45. – Oferă fundamente teoretice și metodologice privind predarea limbii române în ciclul primar.
2. Scînteii, L. (2025). *Formarea la școlarul mic a competenței de receptare a mesajului oral prin strategii de ascultare și comprehensiune*. Teză de doctorat, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – Lucrare de referință pentru modelul pedagogic bazat pe ascultare și comprehensiune.
3. Țiganu, E. (2022). *Strategii de producere a mesajelor orale în clasele primare*. În *Conf. CRCDD – Vol. 4*, pp. 253–256. – Abordează comunicarea orală și strategiile funcționale în predarea limbii române.
4. Florea, V. A. & Strah, L. (2024). *Metode de receptare a mesajelor literare orale la literatura română în învățământul primar*. În *Revista IBN*, pp. 46–50. – Analizează metodele interactive și metacognitive de receptare a mesajului oral.
5. Callo, T. (2003). *Educația comunicării verbale*. Chișinău: Editura Litera. – Fundamentează competența comunicativă și strategiile de exprimare orală.
6. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom. – Oferă repere despre dezvoltarea gândirii critice și metacogniției în procesul didactic.
7. Dogaru-Ulieru, V. & Drăghicescu, L. (2011). *Educație și dezvoltare profesională*. Craiova: Editura Scrisul Românesc. – Include metode interactive și colaborative aplicabile în învățământul primar.

MOTIVAȚIA ASIMILĂRII LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE

CZU: 373.3.091.3:82

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.20>

Mariana, BUZEA,

Doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Summary

In the primary education process, student language development occupies a central place, constituting the basis for the formation of communication skills, critical thinking and aesthetic sensitivity. Literary language, through its expressive, symbolic and creative value, contributes significantly to the modeling of the child's personality and its openness to the universe of culture. However, the assimilation of the literary language implies a motivating pedagogical approach, adapted to the age peculiarities and the specific interests of pupils from primary classes. We aim to discuss teaching methods that influence the motivation of students to learn literary language, to highlight the role of the teacher and the chosen texts, as well as to propose effective strategies to stimulate receptivity to the artistic message. Literary language occupies an essential place in the training of primary school students, contributing to the development of artistic sensitivity, critical thinking and capacity for expression. The child at the beginning of his educational path is a curious, creative and receptive being, and contact with literature can positively shape his personality. However, the assimilation of literary language does not occur automatically, but is conditioned by a set of psycho-pedagogical factors, among which motivation occupies a central role. In this article we want to analyze the importance of motivation in the process of receiving and learning literary language in primary classes, to highlight the methods by which the teacher can stimulate this interest and to propose practical directions for an effective approach to the literary text. The article explores the motivational dimension of the process of assimilating literary language among primary school students.

The main strategies of motivation that determine the interest of children in the literary text are identified. It examines the role of the teacher in creating a stimulating educational climate, as well as the impact of text selection and interactive methods on student engagement. In conclusion, the article emphasizes the need for student-centered pedagogical practices that transform literary reading into a personal and formative experience.

Keywords: motivation, student, literary language, literary text, reading

Rezumat

În procesul educațional din învățământul primar, dezvoltarea limbajului elevilor ocupă un loc central, constituind baza formării competențelor de comunicare, gândire critică și sensibilitate estetică. Limbajul literar, prin valoarea sa expresivă, simbolică și creativă, contribuie

semnificativ la modelarea personalității copilului și la deschiderea acestuia către universul culturii. Cu toate acestea, asimilarea limbajului literar presupune o abordare pedagogică motivantă, adaptată particularităților de vârstă și intereselor specifice elevilor din clasele primare.

Ne propunem să discutăm despre metodele didactice care influențează motivația elevilor pentru învățarea limbajului literar, să evidențieze rolul cadrului didactic și al textelor alese, precum și să propună strategii eficiente de stimulare a receptivității față de mesajul artistic.

Limbajul literar ocupă un loc esențial în formarea elevilor din ciclul primar, contribuind la dezvoltarea sensibilității artistice, a gândirii critice și a capacității de exprimare. Copilul aflat la începutul traseului său educațional este o ființă curioasă, creativă și receptivă, iar contactul cu literatura poate modela pozitiv personalitatea sa. Cu toate acestea, asimilarea limbajului literar nu se produce automat, ci este condiționată de un ansamblu de factori psihopedagogici, dintre care motivația ocupă un rol central.

În acest articol ne dorim să analizăm importanța motivației în procesul de receptare și învățare a limbajului literar la clasele primare, de a evidenția metodele prin care cadrul didactic poate stimula acest interes și de a propune direcții practice pentru o abordare eficientă a textului literar.

Articolul explorează dimensiunea motivațională a procesului de asimilare a limbajului literar în rândul elevilor din ciclul primar. Sunt identificate principalele strategii ale motivației care determină interesul copiilor pentru textul literar. Se analizează rolul învățătorului în crearea unui climat educațional stimulat, precum și impactul selecției textelor și al metodelor interactive asupra implicării elevilor.

În concluzie, articolul subliniază necesitatea unor practici pedagogice centrate pe elev, care să transforme lectura literară într-o experiență personală și formativă.

Cuvinte-cheie: *motivație, elev, limbaj literar, text literar, lectură*

Limbajul literar se diferențiază de limbajul uzual prin funcția estetică, prin utilizarea expresivă a cuvintelor, a figurilor de stil și prin capacitatea sa de a sugera și transmite sensuri multiple. În literatura pentru copii, limbajul literar este adaptat nivelului de înțelegere al elevilor, păstrând însă bogăția metaforică și rolul educativ.

Potrivit lui Iorgu Iordan (1975), „limbajul literar constituie forma cea mai îngrijită a limbii, fiind cultivat prin educație, literatură și mass-media”.

Limbajul literar, prin expresivitatea sa, are capacitatea de a modela gândirea și simțirea elevului:

- Îmbogățește vocabularul și capacitatea de exprimare;
- Stimulează creativitatea și imaginația;
- Favorizează dezvoltarea empatiei și a inteligenței emoționale;
- Contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de limba maternă.

Textele literare facilitează înțelegerea valorilor morale, culturale și estetice, oferind elevilor repere clare într-o etapă formativă esențială.

Pentru a face limbajul literar accesibil și atractiv elevilor, este important ca profesorii să utilizeze metode variate:

- lectura expresivă și comentată a textelor literare;
- dramatizarea și jocul de rol;
- scrierea creativă;
- asocierea textului cu imagini, muzică sau mișcare;
- discuții interactive și ghidate despre teme și personaje.

Limbajul literar are o contribuție esențială în procesul de formare a competențelor lingvistice, cognitive și afective ale elevilor. Prin promovarea lecturii și valorificarea textelor literare în activitățile de zi cu zi, școala devine spațiul în care se cultivă nu doar cunoștințe, ci și gustul pentru frumos, gândirea profundă și sensibilitatea umană.

Motivația reprezintă totalitatea factorilor interni sau externi care determină un individ să inițieze, să susțină și să orienteze o activitate spre un anumit scop (Cucos, 2008). În contextul limbajului literar, aceasta implică interesul, curiozitatea și plăcerea elevului de a se angaja în activități de lectură, interpretare și exprimare artistică a limbii.

În ciclul primar, motivația trebuie să fie în primul rând afectivă, bazată pe trăiri, joc și emoție, pentru a declanșa dorința de a învăța și a explora lumea prin cuvântul literar.

Pentru a stimula motivația elevilor față de limbajul literar, cadrul didactic trebuie să creeze contexte atractive și interactive de învățare. Printre cele mai eficiente strategii se numără:

1. Lectura expresivă și cu intonație – profesorul devine model, captând atenția și emoția elevilor.
2. Povești spuse, nu doar citite – activarea memoriei afective și a legăturii personale cu textul.
3. Jocuri de rol și dramatizări – implicarea activă și ludică în poveste.
4. Scrierea creativă – încurajarea elevilor să creeze propriile povești sau finaluri alternative.
5. Activități vizuale și artistice – desenarea personajelor, colaje tematice sau benzi desenate inspirate din lecturi.

În plus, este esențială individualizarea învățării, astfel încât fiecare elev să-și găsească un punct de interes în textele abordate, în funcție de personalitatea și nivelul său de dezvoltare.

În clasele primare, limbajul literar nu trebuie tratat ca o simplă componentă curriculară, ci ca un mijloc viu de formare a copiilor. Prin strategii didactice eficiente și printr-o relație empatică între profesor și elevi, se poate cultiva o motivație durabilă față de lectură și exprimarea artistică. Astfel, limbajul literar devine un liant între cunoaștere, emoție și creativitate.

În plus, este esențială individualizarea învățării, astfel încât fiecare elev să-și găsească un punct de interes în textele abordate, în funcție de personalitatea și nivelul său de dezvoltare.

Fără motivație, limbajul literar riscă să devină pentru elevi un discurs greu de înțeles, rigid sau plictisitor. Cu o motivație adecvată, însă, literatura devine o poartă deschisă către universuri emoționale și cognitive complexe. Profesorul joacă un rol crucial în formarea acestei motivații, nu doar prin alegerea textelor potrivite, ci și prin atitudinea sa deschisă și pasionată.

Motivația limbajului literar la elevii din învățământul primar este susținută de metode interactive, de calitatea materialului literar propus și de modul în care profesorii creează un mediu de învățare plăcut și expresiv. Printr-o abordare ludică și emoțională, elevii pot fi încurajați să descopere valoarea și farmecul limbajului artistic.

Motivația este motorul învățării autentice. În clasele primare, copiii învață mai bine atunci când sunt curioși, implicați și emoțional conectați cu activitatea. Astfel, motivația învățării limbajului literar se poate manifesta prin:

- Curiozitatea față de povești – elevul dorește să afle ce se întâmplă cu personajele.
- Plăcerea de a imita limbajul artistic – folosirea expresiilor frumoase în compuneri sau conversații.
- Dorul de joc și de povești – implicarea în dramatizări sau jocuri literare.
- Identificarea cu personajele – reflectarea propriilor trăiri în cele ale personajelor.

În unele cazuri, dificultatea vocabularului sau neînțelegerea figurilor de stil pot deveni bariere în învățarea limbajului literar. De aceea, este important ca învățătorul:

- să explice pe înțelesul copiilor expresiile artistice;
- să folosească suporturi vizuale și analogii simple;
- să creeze un climat emoțional pozitiv, fără presiune sau frică de greșeală.

Limbajul literar nu este doar o componentă a programei școlare, ci o cale de a cultiva sensibilitatea, expresivitatea și iubirea față de limbă. În clasele primare, motivația pentru învățarea acestui limbaj se formează prin joc, emoție, creativitate și implicare. Cadrele didactice joacă un rol crucial în trezirea acestui interes și în consolidarea unei relații durabile a elevului cu literatura.

În literatura universală și clasică, limbajul nu este doar un vehicul al ideilor, ci și o formă de artă în sine. El transmite nu doar fapte sau evenimente, ci și emoții, simboluri și concepții despre lume. Motivația acestui limbaj – de ce este construit astfel, cum servește ideii estetice și cum influențează cititorul – devine un subiect central în analiza marilor opere literare.

În literatura clasică și universală, autorii nu aleg întâmplător cuvintele sau structura discursului. Limbajul este modelat pentru a reflecta:

- concepții filozofice (ex: limbajul solemn și echilibrat al tragediilor grecești);

- experiențe umane fundamentale (ex: limbajul afectiv, uneori tumultuos al romantismului);
- tensiuni psihologice (ex: stilul fragmentat din modernism).

Motivația autorului se exprimă prin limbajul operei: fie că este vorba despre dorința de a educa, de a provoca, de a revoluționa sau de a consola, limbajul reflectă intenția profundă a creației literare.

Programa școlară prevede lecturi obligatorii și opționale care conțin elemente de limbaj literar (figuri de stil, imagini artistice, metafore etc.).

- Manualele și auxiliarele didactice includ exerciții menite să familiarizeze elevii cu expresii literare și să le interpreteze.
- Cadrele didactice joacă un rol esențial în prezentarea atractivă a textului literar și în stimularea receptării estetice.

1. Limbajul literar ca expresie a motivației interioare a autorului

În literatura clasică și universală, autorii nu aleg întâmplător cuvintele sau structura discursului. Limbajul este modelat pentru a reflecta:

- concepții filozofice (ex: limbajul solemn și echilibrat al tragediilor grecești);
- experiențe umane fundamentale (ex: limbajul afectiv, uneori tumultuos al romantismului);
- tensiuni psihologice (ex: stilul fragmentat din modernism).

Motivația autorului se exprimă prin limbajul operei: fie că este vorba despre dorința de a educa, de a provoca, de a revoluționa sau de a consola, limbajul reflectă intenția profundă a creației literare.

2. Funcția estetică și comunicativă a limbajului în literatura clasică

În literatura clasică – de la Homer la Shakespeare – limbajul are o dublă funcție:

- Estetică – frumusețea expresiei, ritmul, metafora, armonia sunetelor;
- Etică și formativă – literatura clasică a fost adesea purtătoare de valori morale și sociale.

Motivația limbajului clasic derivă din idealuri culturale și sociale: ordinea, echilibrul, măsura, rațiunea (în clasicism) sau emoția și libertatea (în romantism).

3. Motivația limbajului în marile epoci literare

- Antichitate: limbajul solemn și mitologic reflectă aspirația către ordine cosmică și adevăr absolut (ex: Eschil, Virgiliu).
- Evul Mediu și Renaștere: limbajul este adesea simbolic, alegoric, cu o puternică încărcătură religioasă sau morală (ex: Dante, Cervantes).
- Clasicism: rațional, regulat, echilibrat – servește ideii de armonie și control (ex: Racine, Corneille).
- Romantism: emotiv, metaforic, uneori tumultuos – exprimă individualismul și neliniștea existențială (ex: Goethe, Hugo).

- Modernism: limbaj introspectiv, uneori fragmentat, autoreflexiv – exprimă criza sensului și căutarea identității (ex: Proust, Kafka)

4. Limbajul literar și motivația cititorului

Pe lângă intenția autorului, limbajul literar are și o funcție motivațională pentru cititor. El:

- stimulează imaginația și empatia;
- provoacă reflecție;
- oferă plăcere estetică;
- creează un spațiu de evadare și regăsire.

Cu cât limbajul este mai expresiv și autentic, cu atât motivația lecturii crește, mai ales în rândul tinerilor cititori care caută în literatură nu doar povești, ci și sensuri personale.

Motivația limbajului în literatura universală și clasică este strâns legată de scopurile estetice, morale și culturale ale autorilor, dar și de capacitatea limbajului de a genera emoție, introspecție și fascinație. Înțelegerea acestui aspect aduce o lectură mai profundă și mai conștientă a textelor fundamentale ale umanității.

Bibliografie

1. Cucoș, C. (2008). Pedagogie (ediția a II-a). Iași: Editura Polirom.
2. Cerghit, I. (2006). Metode de învățământ. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Manolescu, N. (2001). Literatura română. Pitești: Editura Paralela 45.
4. Iordan, I. (1975). Limba română contemporană. București: Editura Științifică.
5. Rotaru, I. (2005). Didactica limbii și literaturii române. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Goleman, D. (2001). Inteligența emoțională. București: Editura Curtea Veche.
7. Stan, E. (2010). Lectura și literatura pentru copii. Iași: Editura Institutul European.
8. Iordan, Iorgu (1975). Limba română contemporană. Editura Științifică, București.
9. Cucoș, Constantin (2008). Pedagogie. Editura Polirom, Iași.
10. Manolescu, Nicolae (2001). Literatura română. Editura Paralela 45.
11. Cerghit, Ioan (2006). Metode de învățământ. Editura Polirom, Iași.
12. Călinescu, George (1986). Istoria literaturii române de la origini până în prezent. Editura Minerva, București.

DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE LECTURĂ CU AJUTORUL TEXTULUI LITERAR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE

CZU: 373.3.042:028.6

<https://doi.org/10.59295/msdl2025.21>

Nicoleta, DOBRIN,

Doctorandă, UPS „Ion Creangă”, Chișinău, Republica Moldova

Abstract

Within the educational process, reading represents one of the fundamental competencies of primary education.

The literary text is an indispensable educational resource in developing reading skills among primary school students. It provides numerous opportunities for intellectual, emotional, and creative development, contributing to the formation of an active and reflective reader profile. Through modern, student-centered teaching methods, reading becomes an enjoyable, accessible, and efficient process. The teacher plays a decisive role in creating a supportive context, selecting appropriate texts, and stimulating motivation for reading. Successful literary education at the primary level is key to shaping adults capable of critical thinking and profound communication.

Reading is a complex skill with cognitive, emotional, and cultural dimensions. In primary school, the development of reading skills is a priority, as it forms the foundation for learning across all disciplines. The literary text plays a crucial role in this process, offering not only models of correct language use but also opportunities for reflection, empathy, imagination, and inner dialogue.

This paper aims to highlight how literary texts contribute to the development of reading competencies in primary school students and to propose relevant teaching strategies for an effective instructional approach.

Teachers select literary texts appropriate for the students' age level, ensuring thematic and stylistic variety that allows meaningful connections with children's real-life experiences.

We aim to analyze the role of literary texts in shaping students' abilities to understand, interpret, and appreciate written texts at the primary level. The importance of interactive reading strategies, appropriate text selection, and the active involvement of students in the reading process is emphasized. The paper presents teaching methods and techniques that make reading an engaging and formative experience, focusing on expressive reading, predictive reading, reading journals, and dramatization.

Rezumat

În cadrul procesului educațional, lectura reprezintă una dintre competențele fundamentale ale învățământului primar.

Textul literar este o resursă educațională de neînlocuit în dezvoltarea abilităților de lectură la elevii claselor primare. Acesta oferă multiple posibilități de formare intelectuală, emoțională

și creativă, contribuind la conturarea profilului unui cititor activ și reflexiv. Prin metode didactice moderne, centrate pe elev, lectura devine un proces plăcut, accesibil și eficient. Profesorul are un rol decisiv în crearea contextului favorabil, în alegerea textelor și în stimularea motivației pentru lectură. O educație literară reușită în clasele primare este cheia formării unor adulți capabili să gândească critic și să comunice profund.

Cititul este o abilitate complexă, cu valențe cognitive, emoționale și culturale. În școala primară, dezvoltarea abilităților de lectură reprezintă o prioritate, deoarece constituie fundamentul învățării în toate domeniile. Textul literar joacă un rol esențial în acest proces, deoarece oferă nu doar modele de limbaj corect, ci și ocazii pentru reflecție, empatie, imaginație și dialog interior. În acest articol, ne propunem să evidențiem modul în care textul literar contribuie la dezvoltarea competențelor de lectură ale elevilor din ciclul primar, precum și să propunem strategii didactice relevante pentru o abordare eficientă.

Cadrele didactice selectează texte literare relevante pentru nivelul de vârstă, dar textele să fie variate din punct de vedere tematic și stilistic să permită conexiuni cu viața reală a copiilor

Ne propunem să analizăm rolul textului literar în formarea capacității de a înțelege, interpreta și aprecia un text scris la nivelul claselor primare. Se subliniază importanța strategiilor interactive de lectură, a selecției adecvate a textelor și a implicării active a elevului în actul lecturii. Sunt prezentate metode și tehnici didactice prin care lectura devine un proces atractiv și formativ, punându-se accent pe lectura expresivă, lectura predictivă, jurnalul de lectură și dramatizarea.

Cuvinte-cheie: *lectură, text literar, învățământ primar, abilități de înțelegere, strategii didactice, motivație*

Într-o societate aflată în continuă transformare, în care informația circulă cu rapiditate, abilitățile de lectură dobândesc o importanță fundamentală în formarea unei gândiri critice și autonome. Clasele primare reprezintă etapa esențială pentru cultivarea gustului pentru lectură și dezvoltarea competențelor lingvistice. Textul literar, prin natura sa estetică și educativă, oferă un suport ideal pentru învățarea activă, învățarea prin descoperire și formarea unei relații afective cu lectura.

În perioada învățământului primar, comunicarea devine o competență fundamentală pentru dezvoltarea cognitivă și socială. Literatura pentru copii contribuie la cultivarea limbajului și gândirii critice, fiind un instrument pedagogic eficient pentru educatori.

1. Importanța lecturii în dezvoltarea copilului

Lectura contribuie la dezvoltarea intelectuală, emoțională și socială a copilului. Prin lectură, elevii își îmbogățesc, valorile morale și culturale, dezvoltând gustul estetic al elevului. Prin analiza textelor narrative sau lirice, elevii își dezvoltă empatia, înțeleg mai bine lumea înconjurătoare și își exprimă emoțiile. Povestirile cu personaje pozitive sau cu conflicte morale îi determină pe copii să reflecteze asupra propriilor acțiuni.

2.Particularitățile lecturii în învățământul primar

Elevii claselor primare se află într-un stadiu formativ în ceea ce privește cititul. În această etapă, lectura presupune:

- recunoașterea literelor și cuvintelor;
- decodarea fluentă;
- înțelegerea literală a mesajului;
- inferențierea sensurilor implicite;
- formarea unei atitudini pozitive față de lectură.

Dezvoltarea acestor abilități este posibilă doar printr-o expunere constantă și diversificată la texte literare și nonliterare, într-un cadru motivant și accesibil.

3. Strategii didactice pentru dezvoltarea lecturii

Profesorul joacă un rol esențial în stimularea interesului pentru lectură. Unele strategii eficiente sunt:

Lectura expresivă și modelul profesorului

Citirea expresivă a textului de către cadrul didactic are un rol dublu: atrage atenția elevului și oferă un model de intonație, ritm și emoție. Elevii pot fi implicați în exerciții de citire pe roluri sau în dramatizări scurte.

Lectura predictivă

Această strategie presupune formularea de ipoteze pe baza titlului, a imaginilor sau a primelor paragrafe. Elevii devin astfel activi în procesul de anticipare și interpretare a conținutului.

Jurnalul de lectură

Jurnalul este un instrument prin care elevii își exprimă gândurile și sentimentele legate de text. Această practică stimulează reflecția personală și exprimarea în scris.

Tehnica „Cine? Ce? Unde? De ce?”

Această tehnică sprijină înțelegerea globală a textului și dezvoltarea abilităților de analiză și sinteză. Întrebările ghidate ajută elevii să extragă informații relevante și să structureze ideile.

Lectura în perechi sau în grupuri

Lucrul colaborativ încurajează comunicarea și susținerea reciprocă, transformând lectura întrun proces social și participativ.

4. Obstacole în dezvoltarea abilităților de lectură

Există mai mulți factori care pot îngreuna procesul de învățare a lecturii:

- Lipsa motivației: elevii nu asociază lectura cu o activitate plăcută.
- Accesul limitat la cărți potrivite vârstei.
- Dificultăți de concentrare sau de înțelegere a mesajului literar.

- Suportul insuficient din partea familiei sau lipsa unei rutine de lectură acasă.

5. Rolul familiei și al comunității

Familia are un rol decisiv în formarea obiceiului de a citi. Copiii care cresc într-un mediu în care lectura este valorizată au șanse mai mari să își dezvolte abilități solide de lectură. Implicarea părinților prin cititul împreună sau prin discutarea cărților citite poate stimula considerabil interesul pentru textul literar. De asemenea, bibliotecile școlare și publice, cluburile de lectură sau activitățile extracurriculare pot sprijini dezvoltarea acestor abilități.

6. Rolul textului literar în procesul educațional

Textul literar oferă contexte bogate și variate pentru dezvoltarea limbajului. Prin lectura expresivă, dramatizare, discuții pe marginea textelor, elevii dobândesc deprinderi de comunicare orală și scrisă. Povestirea și parafrizarea stimulează gândirea logică și exprimarea coerentă.

7. Dezvoltarea vocabularului și exprimării

Literatura pune la dispoziția copiilor un vocabular divers, figuri de stil și construcții gramaticale corecte. Expunerea repetată la aceste structuri le îmbunătățește capacitatea de a se exprima corect și creativ.

8. Stimularea gândirii critice și a empatiei

Prin personaje și situații narative, elevii învață să analizeze, să compare și să tragă concluzii.

Totodată, identificarea cu personajele le dezvoltă empatia și înțelegerea diversității emoționale.

9. Activități didactice bazate pe texte literare

Activități precum jocul de rol, scrierea de finaluri alternative, redactarea de scrisori din perspectiva personajelor sau dialoguri creative contribuie la dezvoltarea competențelor de comunicare într-un mod atractiv și eficient.

Strategii moderne de dezvoltare a competenței de lectură

Într-o societate digitalizată și în continuă schimbare, competența de lectură rămâne esențială pentru dezvoltarea cognitivă și profesională a individului. Strategiile moderne de predare pun accent pe metode interactive, personalizate și integrate cu tehnologia, în vederea stimulării înțelegerii textului, a gândirii critice și a motivației pentru lectură.

1. Lectura interactivă și colaborativă

Lectura nu mai este o activitate solitară. Prin metode ca **lectura în perechi**, **grupurile de discuție** sau **lectura dirijată**, elevii sunt încurajați să-și exprime opiniile, să pună întrebări și să dezvolte empatia față de personaje sau contexte.

2. Utilizarea tehnologiei educaționale

Aplicațiile digitale (Kahoot, Mentimeter, Padlet), platformele de e-learning și audiobookurile facilitează accesul la conținut variat și adaptat nivelului fiecărui elev. De asemenea, lectura pe ecran poate include funcții interactive precum dicționare integrate sau adnotări.

3. Strategii metacognitive

Predarea strategiilor de autoreglare, cum ar fi **previzionarea, clarificarea, sumarizarea și interogarea textului**, ajută elevii să devină cititori activi, conștienți de propriul proces de înțelegere.

4. Gamificarea lecturii

Transformarea lecturii într-o experiență ludică prin badge-uri, punctaje, provocări sau competiții între clase crește motivația elevilor și le dezvoltă autonomia în învățare.

5. Integrarea lecturii în proiecte interdisciplinare

Textele literare și nonliterare pot fi incluse în proiecte STEM, civice sau artistice, ceea ce oferă elevilor o viziune holistică și practică asupra lecturii.

Textul literar este un instrument esențial în dezvoltarea lecturii în clasele primare. Prin metode didactice variate, prin sprijinul familiei și prin selecția atentă a textelor, cadrele didactice pot contribui decisiv la formarea unor cititori activi și reflexivi. O bază solidă în lectură va influența pozitiv întregul parcurs educațional al copilului.

CONCLUZII

Cititul este o abilitate esențială în formarea intelectuală și emoțională a copiilor. În învățământul primar, dezvoltarea competențelor de lectură constituie o prioritate pedagogică, deoarece acestea stau la baza învățării în toate celelalte discipline. Textul literar, prin natura sa expresivă, simbolică și estetică, este un instrument deosebit de valoros în procesul de formare a cititorului. Acesta nu doar sprijină învățarea cititului corect și fluent, ci și contribuie la dezvoltarea imaginației, a empatiei și a gândirii critice.

În acest articol se evidențiază rolul textului literar în dezvoltarea abilităților de lectură la elevii din clasele primare și de a prezenta câteva metode și tehnici didactice care pot eficientiza acest proces. Accentul va cădea pe importanța selecției textelor, pe implicarea elevilor în activități interactive și pe rolul profesorului ca facilitator al înțelegerii literare.

În concluzie, dezvoltarea abilităților de lectură la elevii claselor primare este un proces esențial pentru succesul educațional și pentru formarea unei personalități echilibrate. Textul literar, prin bogăția sa lingvistică și expresivă, este un instrument valoros în acest demers. Prin metode didactice moderne, interactive și adaptate vârstei copiilor, lectura devine nu doar o competență funcțională, ci și o sursă de bucurie, cunoaștere și formare.

Așadar, profesorul are un rol crucial în ghidarea elevului spre textul literar, în stimularea interesului pentru lectură și în cultivarea unei relații personale și durabile cu literatura. O abordare creativă, empatică și profesionistă va transforma ora de lectură într-un moment așteptat și îndrăgit de copii, punând bazele unei vieți intelectuale active și conștiente.

Bibliografie:

1. Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
2. Cerghit, I. (2008). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Manolescu, M. (coord.) (2020). *Didactica limbii și literaturii române pentru învățământul primar*. București: Editura Universitară.
4. Stan, E. (2009). *Lectura – de la teorie la practică*. București: Editura Paralela 45.
5. Preda, V. (2022). *Strategii moderne de dezvoltare a competenței de lectură*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
6. Bulucea, C. A. (2018). *Strategii didactice moderne*. Editura Didactică și Pedagogică.
7. Ciobanu, M. (2020). *Competența de lectură: De la comprehensiune la interpretare*. Editura Polirom.
8. Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: A Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies*. Guilford Press.
9. Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. *Handbook of Reading Research*, Vol. III.
10. Roșca, C. (2021). *Lectura digitală în școala românească: provocări și oportunități*. Revista *Educația Azi*, nr. 2.

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE ARGUMENT	5
CAN THE EXPERIENCE OF TEACHING ITALIAN TO FOREIGNERS CONTRIBUTE TO THE TEACHING OF ROMANIAN TO FOREIGNERS? <i>Paolo E. BALBONI</i> ,	8
MĂiestRIA ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ <i>Ana, VRĂJITORU</i> ,.....	13
TEACHER MOBILITY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: IMPROVING ROMANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION <i>Elena, MUSEANU</i> ,.....	24
PREDAREA VOCABULARULUI LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ: STRATEGII ȘI TEHNICI CU SUPT ÎN LIMBA ENGLEZĂ <i>Ana Mihaela, ISTRATE</i> ,	33
STRUCTURI CONCEPTUALE ALE UNEI RESURSE DIDACTICE PRAXIOLOGICE – EXERCİȚIARUL FONETIC RLS <i>Marcel BĂLICI, Nadejda BĂLICI</i> ,	41
ABORDAREA DIDACTICĂ ÎN PROCESUL DE RECEPTARE A TEXTULUI DIN PERSPECTIVA METODOLOGIEI RLS <i>Marcel BĂLICI, Mădălina BĂLICI</i> ,	58
ROLUL ȘI EFICIENȚA METODEI EXERCİȚIULUI ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE MEDICINIȘTILOR STRĂINI <i>Ina DRIGA</i> ,.....	70
DE LA RETROVERSIUNE LA MEDIERE: PREDAREA RLS LA INSTITUTUL OFICIAL DE LIMBI STRĂINE DIN MADRID “JESÚS MAESTRO”: 1976-2025 <i>José Damián González-Barros GONZÁLEZ</i> ,.....	77

INTEGRAREA GAMIFICĂRII ÎN PREDAREA LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ	
<i>Alina, LOPATIUC, Argentina, CHIRIAC,</i>	88
SINERGIA DINTRE GRAMATICĂ ȘI COMUNICARE ÎN PROCESUL DE PREDARE A LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ	
<i>Alina, LOPATIUC, Argentina, CHIRIAC,</i>	96
RAISING AWARENESS IN TEACHING PHONETICS IN ITALIAN SL THROUGH THE MARSS METHOD	
<i>Lidia CALABRO,.....</i>	103
TEACHING TRANSLATION OF SPECIALIZED TEXTS IN BUSINESS ENGLISH INSTRUCTION	
<i>Mariana, COANCĂ,</i>	114
ACREDITĂRI INTERNAȚIONALE PENTRU PROFESORII DE LIMBA ROMÂNĂ ȘI DE LIMBI STRĂINE	
<i>Mona MOLDOVEANU POLOGEA,</i>	123
INDIVIDUALIZED PEDAGOGICAL APPROACHES IN NATIVE LANGUAGE EDUCATION: HARMONIZING INNOVATION AND IDENTITY IN ROMANIAN LANGUAGE INSTRUCTION	
<i>Măduța, GYONGYVER,</i>	128
HOW TO AVOID CONFLICT IN THE CLASSROOM IN A CHANGING SOCIO-POLITICAL CONTEXT. LESSONS LEARNED IN RFL CLASSES WITHIN THE FY PROGRAM	
<i>Andreea-Nicoleta SOARE,</i>	136
PROVOCĂRI ALE PREDĂRII LIMBII ROMÂNE CA LIMBĂ STRĂINĂ. EXPLOATAREA DOCUMENTULUI AUTENTIC	
<i>Emilia, ABABEI,.....</i>	143

REZILIENȚA ACADEMICĂ ȘI ADAPTABILITATEA ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR: FACTORI DETERMINANȚI ȘI STRATEGII DE SUSȚINERE	
<i>Diana ȘONTEA,</i>	152
VALENȚE FORMATIV-EDUCATIVE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT APLICAT ÎN CADRUL GRUPELOR DE STUDENȚI STRĂINI	
<i>Svetlana, CRAVCENCO,</i>	159
LECTURA SI COMPREHENSIUNEA – O RELATIE DE RECIPROCITATE	
<i>Elena-Cristina CÎRSTEA,</i>	166
VALORIZAREA MESAJULUI ORAL ÎN LITERATURA ROMÂNĂ: PERSPECTIVE DIDACTICE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR	
<i>Veronica Alina, FLOREA,</i>	172
MOTIVAȚIA ASIMILĂRII LIMBAJULUI LITERAR DE CĂTRE ELEVII CLASELOR PRIMARE	
<i>Mariana, BUZEA,</i>	178
DEZVOLTAREA ABILITĂȚILOR DE LECTURĂ CU AJUTORUL TEXTULUI LITERAR LA ELEVII CLASELOR PRIMARE	
<i>Nicoleta, DOBRIN,</i>	184

SIMPOZIONUL INTERNAȚIONAL

**VALORIFICAREA EXPERIENȚELOR PROFESIONALE ÎN
PREDAREA LIMBII MATERNE CA LIMBĂ STRĂINĂ. MODELE
SINERGETICE ÎN DIDACTICA LIMBILOR**

Machetare computerizată: *Tatiana Capliuc*

Bun de tipar 03.09.2025. Formatul $70 \times 100 \frac{1}{12}$
Coli de tipar 16,1. Comanda 18sp.

Editura USM
str. Al.Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009
e-mail: cep1usm@mail.ru; usmcep@mail.ru