

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”

Cu titlu de manuscris
C.Z.U: 37.016: 811.112.2
(043.3)

TIOSA IULIANA

**REPERE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE
COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ LA STUDENȚII-PEDAGOGI ÎN BAZA
STRATEGIEI „A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ”**

**533.01 Pedagogie universitară
Teză de doctor în științe pedagogice**

Conducător științific:

Cartaleanu Tatiana,
doctor în filologie, conferențiar

Consultant științific:

Denisov Emilia,
doctor în pedagogie, conferențiar

Autoare:

Tiosa Iuliana

CHIȘINĂU, 2019

© Tiosa Iuliana, 2019

CUPRINS

ADNOTARE	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. REPERE TEORETICE PRIVIND STRATEGIA <i>A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ</i> ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ LA STUDENȚII-PEDAGOGI	18
1.1. Abordări teoretice ale strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	18
1.2. Poziționarea strategiei <i>A învăța prin a predă</i> în raport cu alte strategii didactice ale pedagogiei postmoderne	33
1.3. Argumentarea eficienței strategiei <i>A învăța prin a predă</i> prin prisma constructivismului (cognitiv).....	54
1.4. Incursiune în evoluția termenului <i>competențe de comunicare</i>	62
1.5. Concluzii la capitolul 1	78
2. REPERE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ LA STUDENȚII-PEDAGOGI CONFORM STRATEGIEI <i>A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ</i>	80
2.1. Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	80
2.2. Rolurile actorilor educaționali în aplicarea strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	85
2.3. Repere metodologice de eficientizare a predării-învățării-evaluării limbii germane prin intermediul strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	96
2.4. Concluzii la capitolul 2	135
3. CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI TEHNOLOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN BAZA STRATEGIEI <i>A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ</i>.....	136
3.1. Designul cercetării experimentale în baza Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare conform strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	136
3.2. Implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei <i>A învăța prin a predă</i>	144
3.3. Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentale	168
3.4. Concluzii la capitolul 3	183
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	185
BIBLIOGRAFIE	188
ANEXE	203

Anexa 1. Dictarea tutorelui.....	203
Anexa 2. CECRL.....	205
Anexa 3. Textele-modele.....	206
Anexa 4. Corectarea greșelilor	207
Anexa 5. Test 1 (etapa de constatare).....	209
Anexa 6. Test 2 (etapa de control).....	213
Anexa 7. Fișa de monitorizare a posedării ÎP (calitatea predării-învățării-evaluării)	217
Anexa 8. Chestionar de identificare a impactului ÎP asupra procesului de formare a studenților	219
Anexa 9. Date experimentale obținute la t1	220
Anexa 10. Date experimentale obținute la fișa de monitorizare ÎP (etapa de constatare).....	223
Anexa 11. Recomandări pentru studenții-pedagogi	226
Anexa 12. Organizarea clasei	227
Anexa 13. Controlul temei pentru acasă.....	232
Anexa 14. Date experimentale obținute la t2	235
Anexa 15. Date experimentale obținute la fișa de monitorizare ÎP (etapa de control)	238
Anexa 16. Reducerea datelor din chestionar	241
Declarația privind asumarea răspunderii	243
Curriculum vitae	244

ADNOTARE

Tiosa Iuliana

Repere metodologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei „A învăța prin a preda”

Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2019

Structura tezei include adnotări în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 195 de surse, 16 anexe, 187 pagini text de bază, 26 de tabele, 8 figuri.

Publicațiile la tema tezei: 16 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: strategia *A învăța prin a preda*; competențe de comunicare în limba germană; student-pedagog; domeniile limbii: vocabular, gramatică, fonetică; activități comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire.

Domeniul de studiu: Pedagogie universitară.

Scopul cercetării constă în stabilirea reperelor metodologice de elaborare a Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin strategia *A învăța prin a preda*.

Obiectivele cercetării constau în: 1) identificarea reperelor teoretice și practice ale strategiei ÎP în vederea dezvoltării CCLG; 2) elaborarea reperelor metodologice de eficientizare a studierii limbii străine și, ca urmare, a dezvoltării CC; 3) identificarea rolurilor actorilor educaționali; 4) stabilirea nivelului de dezvoltare a CCLG și a nivelului de posedare a strategiei ÎP la studenții-pedagogi; 5) precizarea, delimitarea și renovarea conceptelor de bază; 6) validarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG prin strategia ÎP.

Noutatea și originalitatea științifică constă în identificarea perspectivelor actuale de explorare a strategiei *A învăța prin a preda* în studierea limbii germane; eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii germane prin fundamentarea, implementarea și valorificarea strategiei ÎP; renovarea conceptelor de bază *strategia A învăța prin a preda* și *competențe de comunicare* prin sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice și psihopedagogice; recunoașterea și descrierea științifică a impactului strategiei ÎP în dezvoltarea CCLG la studenții-pedagogi; descrierea nivelurilor de dezvoltare a CC și a descriptorilor acestora, formularea criteriilor de evaluare; alcătuirea fișei de monitorizare a strategiei ÎP, formularea descriptorilor și distribuirea punctajului.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea teoretică, elaborarea Modelului tehnologic, orientat spre dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană conform strategiei *A învăța prin a preda* în instruirea studenților-pedagogi, și va contribui, prin reperele metodologice propuse pentru acest model, la eficientizarea didacticii limbii germane.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de stabilirea unor aspecte fundamentale, a unor condiții specifice și posibilități de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană; de evidențiere a considerentelor științifice privind importanța valorificării instruirii studenților-pedagogi prin strategia respectivă, orientate spre dezvoltarea CCLG; identificarea impedimentelor de utilizare a strategiei în formarea inițială a cadrelor didactice; clarificarea posibilităților metodologice de ameliorare a didacticii limbii germane în învățământul superior prin elaborarea, experimentarea și validarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG în baza strategiei *A învăța prin a preda*.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în determinarea premiselor metodologice ale instruirii prin strategia ÎP, orientată spre dezvoltarea CCLG și validarea experimentală a Modelului tehnologic. Reperele teoretice și metodologice ale lucrării pot servi drept suport epistemologic în elaborarea îndrumărilor, ghidurilor, notelor de curs și pot fi utile cadrelor didactice din instituțiile de învățământ mediu și superior (ciclul licență și masterat), de asemenea și profesorilor implicați în formarea continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin promovarea și publicarea rezultatelor cercetărilor privind strategia ÎP, care au avut loc în diverse activități didactice la UPS „Ion Creangă”, Facultatea Limbi și literaturi străine, prin experimentarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în perioada anilor 2011-2018.

АННОТАЦИЯ

Тьоса Юлиана

Методологические обоснования для развития коммуникативных компетенций по немецкому языку у студентов-педагогов посредством стратегии «Учиться, обучая»
Докторская диссертация в области педагогических наук, мун. Кишинёв, 2019 г.

Структура диссертации: аннотации на румынском, русском и английском языках, список сокращений, введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, 195 библиографических источника, 187 страниц основного текста, 16 приложения, 26 таблиц, 8 рисунков.

Публикации по теме диссертации: 16 научных работ.

Ключевые слова: стратегия *учиться, обучая*; коммуникативные компетенции на немецком языке; студент-педагог; области языка: лексика, грамматика, фонетика; коммуникативные действия: слушать, читать, писать, разговаривать.

Область исследования: Вузовская педагогика.

Цель работы: установление методологических обоснований для разработки *Технологической модели развития коммуникативных компетенций на немецком языке у студентов-педагогов посредством стратегии Учиться, обучая*. **Задачи работы** заключаются в: 1) определении теоретических и практических ориентиров метода УО в развитии ККНЯ; 3) разграничении ролей, достигающихся участникам в процессе обучения; 4) определении уровня развития ККНЯ и уровня владения стратегией УО у студентов; 5) уточнении, разграничении и обновлении основных понятий; 6) экспериментальном подтверждении ТМККНЯ посредством метода УО.

Новизна и научная оригинальность состоят в: выявлении текущих перспектив исследования УО в изучении немецкого языка; повышении эффективности преподавания-изучения-оценивания немецкого языка, путем обоснования, внедрения и применения стратегии УО; обновлении основных концепций *стратегия УО* и *коммуникативные компетенции* с помощью обобщения множества лингвистических и психопедагогических значений; признании и научном описании воздействия стратегии УО на развитие ККНЯ у студентов-педагогов; описании уровней коммуникативной компетенции и их дескрипторов, разработке критерий оценивания; составлении учетной карточки мониторинга, описании дескрипторов и распределении баллов.

Научная проблема, которая была разрешена в ходе исследования, состоит в теоретическом обосновании, разработке *Технологической модели для развития коммуникативных компетенций на немецком языке у студентов-педагогов* согласно стратегии *Учиться, обучая* и будет способствовать, посредством методологических обоснований, предложенных для данной модели, повышению эффективности дидактики немецкого языка.

Теоретическая значимость исследования обоснованно определяется базовыми аспектами, обстоятельствами и возможностями развития ККНЯ; выявлением научных доводов касательно значимости применения стратегии УО для развития ККНЯ в ходе обучения студентов-педагогов; идентификацией факторов, препятствующих внедрению стратегии УО при первичном обучении преподавателей; выяснением методологических возможностей улучшения дидактики немецкого языка в высшей школе, посредством разработки и экспериментальным подтверждением *Технологической модели развития ККНЯ посредством стратегии УО*.

Прикладная значимость работы заключается в определении методологических предпосылок обучения посредством стратегии УО, направленного на развитие ККНЯ и экспериментального подтверждения *Технологической модели развития ККНЯ*. Теоретические и методологические обоснования работы могут стать эпистемологической опорой для издания учебных пособий, справочников и могут быть полезны преподавателям из системы среднего и высшего образования, а также при непрерывном образовании преподавательского состава.

Внедрение научных результатов было реализовано посредством публикации результатов исследования в области стратегии *Учиться, обучая*, которое имело место на Факультете иностранных языков и литератур КГПУ им. И. Крянгэ, в процессе преподавания и экспериментирования *Технологической модели для развития ККНЯ у студентов-педагогов в 2011-2018гг.*

ANNOTATION

Tiosa Iuliana

The methodological benchmarks of the development of the communicative competence in the German language at the pedagogical students by means of Learning Through Teaching

PhD Thesis in pedagogy, Chisinau, 2019

The structure of the thesis includes annotations in Romanian, Russian and English, the abbreviations list, introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 195 sources, 16 annexes, 187 basic text pages, 26 charts, 8 figures.

Publications on the thesis topic: 16 scientific studies.

Key-words: the strategy learning through teaching, communicative competences in German, student-teacher, language domains: vocabulary, grammar, phonetics; communicative listening, reading, writing and speaking activities.

Field of study: University Pedagogy.

Scope of the research consists of determining the methodological benchmarks in the planning of the Technological Model in order to develop the CCGL at pedagogical students through LT strategy.

The objectives of the research are: 1) identification of the theoretical and practical references of LT in developing the CCGL; 2) elaboration of the methodological references in order to optimize the study of the foreign language and as a result to develop the CC; 3) identification of the actants' roles; 4) determining the level of the CCGL development and the level of possession of LT strategy; 5) specification, delimitation and renewal of the key concepts; 6) experimental validation of the technological model.

The scientific novelty and originality consists in identification of the current perspectives of researching the LT in learning the German language; efficientization of the teaching-learning-evaluation of the German language through the underpinning, implementation and valorification of the LT strategy; innovation of the basic concepts of the LT and CC through synthesizing the multitude of linguistic and psycho-pedagogical meanings; scientific recognition and description of the impact of the instruction through LT in the development of the CCGL of the pedagogical students; description of the CC development levels and of its descriptors; composition of the monitoring file of LT, formulation of the descriptors and distribution of the scoring.

The scientific problem solved in the research consists in the theoretical establishment, in the elaboration of the Technological Model oriented to develop the CCLG according to the LT strategy when instructing pedagogical students and will contribute, through the proposed reference methods, to improving German didactics.

The theoretical importance of the research is justified by the establishment of some fundamental aspects, conditions and possibilities of the development of the CCGL; emphasis of the scientific considerations regarding the importance of valorization the education of the pedagogical students through the LT, oriented towards the development of the CCLG; identification of the impediments of LT use in the initial formation of the teachers; clarification of the methodological possibilities of improval of German language teaching in the higher educational system by elaborating, experimenting and validating of the technological Model.

The applicative value of the research consists in the determination of the methodological premises of the instruction by means of LT oriented towards the development of the CCGL and the experimental validation of the technological Model. The theoretical and methodological references of the paper can serve as epistemological support in the elaboration of the guidelines, guides, course notes and can be useful to the teachers from the secondary and higher educational institutions (Bachelor and Master), as well as to the continuous development of teachers.

The implementation of the scientific results was achieved by promoting and publishing the research results related to LT strategy that took place in different teaching activities at the SPU „Ion Creangă”, faculty of Foreign Languages and Literature by experimenting the Technological Model of CCLG at pedagogical students between 2011-2018.

LISTA ABREVIERILOR

În limba română

AE - autoeficacitate

ALM – metoda audio-linguală

AVM – metoda audio-vizuală

CC – competențe de comunicare

CCLG – competențe de comunicare în limba germană

CECRL - Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (Serviciul German de Schimb Academic)

DM – metoda directă (a preda fără limba maternă)

EE – eșantionul experimental

ERRE - Evocare/Realizare a sensului/Reflecție/Extindere

F - fonetică

G - gramatică

GÜM – Grammatikübersetzungsmethode (metoda care pune accent pe gramatică și traducere)

IE - inteligență emoțională

IPA - alfabetul internațional fonetic

IQ – coeficientul de inteligență

ÎP – învățare prin predare/ a învăța prin a preda

J.P.M – Jean-Pol Martin

MP – metoda proiectului

PR – predarea reciprocă

p. – principiu

t1 – testul 1 (etapa de constatare)

t2 – testul 2 (etapa de control)

UPS – Universitatea Pedagogică de Stat

V - vocabular

ZDP - zona dezvoltări proxime

În limba rusă

КГПУ - Кишиневский Государственный Педагогический Университет

ККНЯ - коммуникативные компетенции на немецком языке

ТМККНЯ - Технологическая модель развития коммуникативных компетенций на немецком языке

УО - Учиться, обучая

În limba engleză

CC - communicative competence

CCGL - communicative competence in the German language

LT - Learning Through Teaching

PhD Thesis - teză de doctor

SPU - State Pedagogical University

INTRODUCERE

Actualitatea temei: Competențele de comunicare într-o limbă străină sunt premisele cele mai importante pentru a avea succes în diferite sfere ale vieții și, din acest motiv, dezvoltarea și formarea acestora devine un scop primordial la nivel național și internațional nu doar în pedagogie, ci și în toate sectoarele vieții sociale. Iar în cazul studenților-pedagogi de la limbi străine competențele de comunicare reprezintă și cheia succesului profesional, deoarece absolvenții UPS *Ion Creangă* trebuie să posede limba străină nu doar pentru a o utiliza în diverse activități comunicative, ci și pentru a o preda.

Suntem de părerea că o limbă străină se învață, mai întâi de toate, pentru a putea comunica în această limbă, de aceea dezvoltării competențelor de comunicare trebuie să-i acordăm cea mai mare parte din tot procesul de instruire a viitorilor profesori de limbi străine și, în special, de limbă germană. Anume din acest motiv dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană a devenit obiectul de cercetare al acestei teze de doctor.

Conform imperativelor pedagogiei postmoderne, sistemul de învățământ superior al Republicii Moldova îl plasează pe student în centrul instruirii, având ca scop „diversificarea ofertelor de cursuri, traiectorii opționale sau individualizate, crearea mediilor de învățare mai flexibile, axare pe experiențele proprii și cercetare [27, p. 14]” și are drept conținut domeniul științific respectiv, iar ca finalitate – competențele profesionale. În aceste împrejurări, conținutul teoretic, odată asimilat, trebuie să facă loc unui ansamblu de strategii, metode, modele de lecții, tehnici care îi vor ajuta pe studenții-pedagogi la dobândirea atât a competențelor de comunicare, cât și a abilităților practice profesionale, fără de care va fi imposibil să se afirme ca profesori de limba germană în școală. Pentru realizarea acestui obiectiv s-a ales strategia *A învăța prin a preda* (ÎP), care poate oferi studenților mai multe oportunități, contexte, situații avantajoase pentru dezvoltarea competențelor de comunicare, asimilarea și utilizarea limbajului specializat, prin simularea situațiilor autentice, soldată cu dobândirea unor abilități și deprinderi profesionale.

Această strategie este pe larg aplicată în Europa și în Statele Unite ale Americii. În Republica Moldova strategia *A învăța prin a preda* rămâne deocamdată necunoscută și practic neaplicată, de aceea lucrarea dată are și scopul de a contribui la popularizarea acestei strategii în spațiul nostru.

Gradul de cercetare a temei: În timpul cercetării cadrului teoretic și practic al strategiei *A învăța prin a preda*, s-a stabilit că în spațiul autohton strategia dată este o inovație și menționăm că anume din acest motiv în bibliografia lucrării se întâlnesc mai multe lucrări străine decât autohtone.

În spațiul european și american fondatorul strategiei este considerat savantul Jean-Paul Martin [142, 143, 144, 145, 146], care a fundamentat teoretic această strategie, a relevat funcțiile pe care le îndeplinește și a specificat treptele de realizare a ei. Importante sunt și aporturile altor cercetători, care au venit să îmbogățească atât cadrul conceptual, epistemologic, cât și dimensiunea pragmatică. Din aceste lucrări scoatem în evidență cercetările lui R. Krüger [138]: analiza retrospectivă a strategiei; D. Dörner [112] și alții: formarea competențelor care îi vor ajuta pe studenți să rezolve probleme; R. Kelchner [127, 128]: dezvoltarea creativității cu ÎP; A. Witwer [194]: ÎP sporește debitul verbal și corectitudinea lingvistică a discursului; M. Bönsch [96]: se învață mai intensiv; R. Grimes [118]: formarea competențelor profesionale; K.B. Boeckmann [90, 91] și G. Mehlhorn [150]: duce la majorarea interacțiunii și cooperării; H. Klippert [134, 135]: dezvoltă autonomia studentului; G. Oebel [161]: activează mai multe canale de învățare.

Finalitatea cercetării noastre constituie *competențele de comunicare*, un concept analizat în numeroase lucrări și din diverse perspective în spațiul românofon: din perspectiva curriculară, enumerăm lucrările lui Vl. Pâslaru [51], V. Guțu [27, 28], A. Solcan [59], A. Afanas [1], L. Sadovei [56], A. Ixari [32]; din perspectivă de conținut, L. Șoitu [63], M. Dinu [23]; din perspectivă sociolingvistică, L. Ionescu-Ruxăndoiu [31]; din perspectiva principiilor care stau la baza reușitei formării competențelor de comunicare, T. Callo [6, 7, 8]; din perspectiva instruirii interactive, I. Cerghit [10, 11, 12], D. Patrașcu [46, 47]; din perspectiva principiilor didacticii comunicării, A. Pamfil [44].

Cercetarea noastră tinde, pe lângă tezele elaborate în ultimii ani în domeniul științelor educației, să contribuie la eficientizarea anumitor aspecte și probleme ale pedagogiei. Strategia ÎP vine (1) să *valorifice formarea/dezvoltarea competențelor de comunicare în limba străină la studenți* (pedagogi și nu numai) și va contribui, alături de alte teze, la eficientizarea glotodidacticii pe direcția dezvoltării competențelor comunicative. Enumerăm aici tezele valoroase ale cercetătorilor E. Sagoian (2005), A. Budnic (2006), G. Grădinari (2007), S. Titica (2009), C. Suhan (2009), A. Afanas [1] și V. Duca (2013).

Cu ajutorul strategiei *A învața prin a preda* studenții, deoarece sunt în postura de a preda o secvență didactică/un conținut colegilor, asimilează, în mod deosebit, și lexicul de specialitate. Contribuțiile realizate în (2) *domeniul de practicare profesională a lexicului de specialitate* sunt ale cercetătorilor L. Botnariuc (2008), L. Sadovei (2008), A. Ixari (2013). Cercetarea de față vine să contribuie cu repere teoretice și metodologice în formarea/dezvoltarea și practicarea profesională a lexicului de specialitate din domeniul științelor educației și a celui propriu lecției de limbă germană, ceea ce constituie un imperativ în formarea inițială a cadrelor didactice.

Strategia *A învăța prin a preda* este, în spațiul moldovenesc, o strategie relativ nouă, nevalorificată, de aceea un alt domeniu important pentru cercetarea noastră este (3) *valorificarea acestei strategii* în cadrul învățământului universitar, unde studii de cercetare realizate aparțin savanților L. Cuznețov, L. Papuc, I. Bălan [20], A. Lipceanu (2008), I. Vali (2005), E. Fairstein (2016), I. Atoum (2005), A. Solcan [58], N. Sofronie (2016), L. Șchiopu (2016).

În contextul acestor realizări, însă, observăm că strategia *A învăța prin a preda* nu s-a aplicat pentru a valorifica dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi, în cadrul învățământului universitar și conform unui model tehnologic care va lua în vizor studiile recente din didactica limbii germane, alcătuit în baza reperelor metodologice ce pun în prim-plan predarea-învățarea-evaluarea domeniilor limbii: vocabular, gramatică și fonetică, prin diverse activități comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire. Din acest motiv am considerat necesară conceperea unei astfel de cercetări aplicative.

Importanța problemei derivă din *contradicțiile* înregistrate: 1) strategia *A învăța prin a preda* este pe larg discutată și aplicată în cercetările din domeniul științelor educației din spațiul european și american, însă ceva mai modest în Republica Moldova. 2) Cercetările strategiei *A învăța prin a preda* au atins în glotodidactică un nivel atât teoretic, cât și practic avansat, dar aplicarea ei în instruirea studenților-pedagogi cu scopul de a le dezvolta competențele de comunicare conform reperelor metodologice eficiente prezentate în această lucrare rămâne nevalorificată. 3) Importanța problemei este direct motivată atât de finalitățile instruirii viitorilor profesori de limbă germană și cerințele impuse (tinerilor) specialiști (competențe de comunicare foarte bune în limba germană, competențe profesionale, caracter explorativ, integrativ, strategic, empatic), cât și de necesitățile actuale ale glotodidacticii (caracter pragmatic, centrare pe competențe, învățare diversificată). Aceste contradicții generează **problema cercetării: determinarea orientărilor și premiselor teoretico-praxiologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei A învăța prin a preda.**

Căile de soluționare a problemei cercetării sunt:

- a) de a analiza strategia *A învăța prin a preda* pe dimensiunea diacronică – care expune evolutiv acest fenomen didactic – și pe dimensiunea sincronică – care cercetează acest fenomen static cu scopul de a identifica reperele teoretice și câmpul aplicativ, precum și interdependența aspectelor teoretice cu cele practice;
- b) de a poziționa strategia *A învăța prin a preda* în raport cu alte strategii didactice ale pedagogiei postmoderne;
- c) de a aduce considerente în sprijinul aplicării strategiei *A învăța prin a preda* în procesul studierii unei limbi străine;

- d) de a argumenta eficiența strategiei *A învăța prin a preda* prin prisma constructivismului (cognitiv);
- e) de a descrie finalitatea *competențe de comunicare*;
- f) de a implementa Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare prin strategia *A învăța prin a preda*;
- g) de a formula unele concluzii cu referire la utilizarea strategiei *A învăța prin a preda*.

Scopul cercetării constă în stabilirea reperelor metodologice de elaborare a Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin strategia *A învăța prin a preda*.

Obiectivele cercetării constau în: studierea literaturii de specialitate cu scopul de a identifica reperele teoretice și practice ale strategiei *A învăța prin a preda*; elaborarea reperelor metodologice de eficientizare a învățării limbii străine și, ca urmare, a dezvoltării competențelor de comunicare la nivel universitar; identificarea rolurilor actorilor educaționali în procesul de instruire; stabilirea nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană ale studenților-pedagogi; stabilirea nivelului de posedare a strategiei *A învăța prin a preda* prin fișa de monitorizare; precizarea, delimitarea și renovarea conceptelor de bază *strategia A învăța prin a preda* și *competențe de comunicare în limba germană*; validarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG prin strategia *A învăța prin a preda*.

Metodologia cercetării include: 1) Pentru sesizarea problemei și clarificarea bazei teoretice s-au utilizat: metoda analitică; metoda selectivă; descrierea; clasificarea; metoda comparativă și cea istorică. 2) Pentru acumularea empirică a datelor s-a utilizat observația, analiza produselor studenților, analiza documentelor instituționale, discuția, asistarea la ore, testarea, completarea fișei de monitorizare, anchetarea, convorbirea. 3) Pentru aplicarea măsurilor ameliorative s-a recurs la experimentul pedagogic (conform Modelului tehnologic). 4) Pentru interpretarea rezultatelor s-au folosit metoda de măsurare statistică a datelor (EXCEL) și metoda calitativă de prelucrare a datelor. 5) Pentru finalizarea cercetării s-au folosit tehnicile specifice de redactare, de comunicare, de sinteză: generalizarea datelor obținute și formularea concluziilor.

Noutatea și originalitatea științifică constă în identificarea perspectivelor actuale de explorare a strategiei *A învăța prin a preda* în studierea limbii germane; eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii germane prin fundamentarea, implementarea și valorificarea strategiei *A învăța prin a preda*; renovarea conceptelor de bază *strategia A învăța prin a preda* și *competențe de comunicare* prin sintetizarea multitudinii semnificațiilor lingvistice și psihopedagogice; recunoașterea și descrierea științifică a impactului strategiei *A învăța prin a*

preda în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi; discriminarea nivelurilor de dezvoltare a competențelor de comunicare și descriptorii acestora, formularea criteriilor de evaluare; alcătuirea fișei de monitorizare a strategiei *A învăța prin a preda*, formularea descriptorilor și distribuirea punctajului acordat.

Problema științifică soluționată în cercetare rezidă în fundamentarea teoretică, elaborarea *Modelului tehnologic*, orientat spre dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană conform strategiei *A învăța prin a preda* în instruirea studenților-pedagogi, și va contribui, prin reperele metodologice propuse pentru acest model, la eficientizarea didacticii limbii germane.

Semnificația teoretică a cercetării este justificată de stabilirea unor aspecte fundamentale, a unor condiții specifice și posibilități de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană; de evidențiere a considerentelor științifice privind importanța valorificării instruirii studenților-pedagogi prin strategia *A învăța prin a preda*, orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană; identificarea dificultăților de utilizare a strategiei *A învăța prin a preda* în formarea inițială a cadrelor didactice; clarificarea posibilităților metodologice de eficientizare a didacticii limbii germane în învățământul superior.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în determinarea premiselor metodologice ale instruirii prin strategia *A învăța prin a preda*, orientată spre dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană și elaborarea/validarea experimentală a *Modelului tehnologic* de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin strategia *A învăța prin a preda*. Reperele teoretice și metodologice ale lucrării pot servi drept suport epistemologic în elaborarea îndrumărilor, ghidurilor, notelor de curs și pot fi utile cadrelor didactice din instituțiile de învățământ mediu și superior (ciclul licență și masterat), de asemenea și profesorilor implicați în formarea continuă a cadrelor didactice.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin promovarea și publicarea rezultatelor cercetărilor privind strategia ÎP, care au avut loc în diverse activități didactice la *UPS „Ion Creangă”*, Facultatea Limbi și literaturi străine, prin experimentarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi* în perioada anilor 2011-2018.

Aprobarea și validarea rezultatelor științifice este justificată de editarea unor articole ce țin de investigațiile teoretice și experimentale la tema cercetării. Aceste articole au fost expuse în **reviste științifice de specialitate**: *Lecția-proiect la limba germană*, în: Didactica Pro..., 2012, nr. 1 (71), p. 31-34; *Constructivismul în educația universitară*, în: Revistă de științe socioumane, 2012, nr. 3 (22), p. 51-56; *Autoevaluarea competenței de comunicare*, în: Didactica Pro..., 2013,

nr. 5-6 (81-82), p. 42-47; *Limba interimă*, în: Didactica Pro..., 2014, nr. 4 (86), p. 29-32; **în analele doctoranzilor:** *Apariția didacticii comunicative*, în: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2011; *Autoevaluarea cu ajutorul dicționarului. Strategii și tehnici*, în: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2012; *Pedagogia constructivistă: repere metodologice*, în: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, 2013. **în cadrul conferințelor internaționale și naționale:** *Der handlungsorientierte Unterricht*, în: Promovarea limbii germane în contextul lingvisticii europene. Colocviu științifico-practic, 2011, p. 35-44; *Die Rolle interkultureller Relativität und kommunikativer Fähigkeiten bei der Beseitigung der Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation*, în: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic, 2013, p. 212-217; *Concepte constructiviste în didactica limbilor străine*, în: Михайло-Архангельские чтения: VIII международная научно-практическая конференция. Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко, 2013, p. 624-626; *Obiectivele învățării constructiviste*, în: Probleme actuale ale lingvisticii și glotodidacticii. Conferința științifică internațională, 2015, p. 154-160; *Die Verfahren der Wortschatzvermittlung*, în: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2014. Vol. II, p. 188-193; *Competența de comunicare: modelele lui Canale și Swain, Bachman și Palmer*, în: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2017. Vol. III, p. 15-20; *Competența de comunicare: modelele lui Chomsky și Hymes*, în: Predarea/Învățarea pe competențe – componentă esențială a reformei sistemului educative. Conferința științifică cu participare internațională, 2017, p. 53-55; *Modelul tutorial de instruire*, în: Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Conferința științifică cu participare internațională, 2018, p. 116-121; *Parcursul istoric al strategiei „a învăța prin a preda”*, în: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2018. Vol. I, p. 305-311.

Publicațiile la tema tezei: 16 lucrări științifice: articole în reviste științifice [65], [70], [74], [75] și participări la conferințe naționale și internaționale [64], [66], [67], [68], [69], [71], [72], [73], [76], [77], [78], [79].

Volumul și structura tezei includ adnotări în limbile română, rusă și engleză, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 195 de surse, 16 anexe, 26 de tabele, 8 figuri.

Concepte-cheie: strategia *A învăța prin a preda*; competențe de comunicare în limba germană; student-pedagog; domeniile limbii: vocabular, gramatică, fonetică; activități comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire.

SUMARUL COMPARTIMENTELOR TEZEI

În **Introducere** se argumentează actualitatea temei, se realizează o descriere a situației teoretice în domeniul de cercetare, se identifică problema de cercetare, cu direcțiile sale de soluționare, se specifică scopul și obiectivele cercetării, se expune noutatea și originalitatea științifică a lucrării, semnificația teoretică și valoarea ei aplicativă.

În **capitolul 1**, *Repere teoretice privind strategia “A învăța prin a preda” în contextul dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi*, sunt stabilite reperele teoretice ale lucrării, concepțiile cercetătorilor, apariția și dezvoltarea strategiei *A învăța prin a preda* în literatura științifică de specialitate.

Abordarea conceptului de „strategie *A învăța prin a preda*” în glotodidactică este reflectată în mare parte de autorii străini, iar cercetarea noastră ne-a permis clasificarea acestora în funcție de aspectele abordate. Constatăm că strategia *A învăța prin a preda* este un concept relativ nou, deoarece, conform literaturii științifice de specialitate, este fundamentată teoretic în anii 80 ai sec. XX de către J.P. Martin. În urma unei sinteze a evoluției strategiei *A învăța prin a preda*, s-a stabilit că fenomenul de a învăța prin a preda își are originea în antichitate, la marii filosofi, și se regăsește în epocile următoare. Capitolul descrie poziționarea strategiei *A învăța prin a preda* în raport cu alte strategii didactice ale pedagogiei postmoderne; aduce considerente în sprijinul aplicării strategiei în procesul studierii unei limbi străine și argumentează eficiența ei prin prisma constructivismului (cognitiv).

Utilizarea strategiei *A învăța prin a preda* la orele de limbă germană constituie o premisă în dezvoltarea competențelor de comunicare la studenții-pedagogi și din acest considerent un alt moment semnificativ al capitolului constă în abordarea conceptului *competențe de comunicare*, îndeosebi ne oprim la modele ale competențelor de comunicare existente la moment în glotodidactică și descriem părțile constituente ale acestora și interpretările din literatura de specialitate.

După sinteza literaturii de specialitate la tema cercetării, **Capitolul 1** include definiția strategiei *A învăța prin a preda* într-o formulă proprie și conceptul *competențe de comunicare* – ambele sintetizate pentru cadrul experimental al cercetării noastre.

În **capitolul 2**, *Repere metodologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi conform strategiei A învăța prin a preda*, prezentăm

repererele metodologice ce țin de implementarea strategiei *A învăța prin a predă* în studierea limbii germane în învățământul superior. Datorită acestor repere, e posibilă eficientizarea procesului de instruire a viitorilor profesori, în general, și dezvoltarea competențelor de comunicare, în special.

Capitolul 2 descrie praxiologia valorificării metodologice a elaborării conceptuale a *Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei A învăța prin a predă*, ca rezultat al studierii reperelor teoretice care au fost implementate la UPS *Ion Creangă* din Chișinău în formarea inițială a cadrelor didactice. Proiectarea modelului tehnologic, care are drept scop dezvoltarea competențelor de comunicare ca urmare a implementării și valorificării strategiei *A învăța prin a predă*, s-a axat pe următoarele criterii:

- analiza strategiei *A învăța prin a predă* pe cele două dimensiuni: diacronică și sincronă și identificarea principiilor învățării utilizând strategia *A învăța prin a predă*;
- identificarea și corelarea aspectelor teoretice cu cele practice în procesul de studiere a limbii germane;
- alternarea strategiei *A învăța prin a predă* cu alte strategii didactice în cadrul orelor de limbă germană;
- identificarea rolurilor actorilor educaționali în învățământul universitar;
- alcătuirea demersului metodologic prin corelarea aspectelor metodice CU CE SCOP? (domeniile de bază ale limbii: vocabular, gramatică, fonetică, precum și activitățile comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire) cu CÂND? (fazele lecției: 1) însușirea materialului, 2) pregătirea materialului, 3) predarea/învățarea/evaluarea), cu CUM? (strategiile utilizate) și cu CU CE? (produse).

Componentele *Modelului tehnologic* sunt în strânsă corelație cu structura conceptuală și cadrul epistemologic al strategiei *A învăța prin a predă*, cu imperativele pedagogiei postmoderniste și cu concepțiile constructiviste (cognitive).

Capitolul 3, Cadrul praxiologic al implementării Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în baza strategiei A învăța prin a predă, cuprinde designul cercetării experimentale cu scopul cercetării, obiectivele cercetării, variabilele cercetării, metodologia cercetării experimentale, instrumentele de cercetare care includ criteriile de evaluare, indicatorii și descriptorii competențelor de comunicare. Rezultatele obținute din experimentul pedagogic confirmă că Modelul tehnologic este eficient în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi.

În cadrul cercetării teoretice și desfășurării experimentului pedagogic, au fost realizate obiectivele formulate, fapt ce duce la validarea **ipotezei cercetării**: utilizarea strategiei *A învăța prin a preda* în studierea limbii germane în învățământul universitar poate fi eficientizată în condițiile în care: 1) vor fi identificate reperele teoretice și metodologice ale conceptului *A învăța prin a preda*; 2) va fi recunoscută poziționarea strategiei *A învăța prin a preda* în sistemul strategiilor didactice; 3) se vor formula componentele, indicatorii și descriptorii fișei de monitorizare a strategiei *A învăța prin a preda*; 4) vor fi determinați indicatorii competențelor de comunicare; 5) va fi elaborat *Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei A învăța prin a preda*; 6) va fi validat experimental *Modelul tehnologic de dezvoltare a CCLG în baza strategiei A învăța prin a preda*.

În **Concluziile generale** sunt prezentate principalele concluzii teoretice și metodologice ale cercetării, în vederea dezvoltării competențelor de comunicare în baza strategiei *A învăța prin a preda* în cadrul formării inițiale a profesorilor. În acest capitol sunt incluse și recomandările pentru toți cei interesați de domeniul Științe ale Educației în vederea dezvoltării competențelor comunicative ale studenților-pedagogi.

1 REPERE TEORETICE PRIVIND STRATEGIA *A ÎNVĂȚA PRIN A PEDA* ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ LA STUDENȚII-PEDAGOGI

În prezenta lucrare ipoteza de bază este că studenții-pedagogi, viitori profesori de limbă germană, își pot dezvolta competențele de comunicare conform strategiei *A învăța prin a peda*.

1.1 Abordări teoretice ale strategiei *A învăța prin a peda*

E important să identificăm **parcursul istoric al strategiei *A învăța prin a peda***, remarcând dezvoltarea, abordările specifice ale tezelor existente, contextul politic și social al timpului, cu scopul de a identifica principiile și componentele acestei strategii. Tabelul 1.1. exemplifică o sinteză a rădăcinilor strategiei din cele mai vechi timpuri până în sec. XXI. Menționăm că denumirea cu care operăm, *A învăța prin a peda*, este de origine recentă [78], însă diferite manifestări și abordări ale strategiei date se atestă la diferite etape de evoluție a științelor educației.

Tabelul 1.1. Precursori ai strategiei *A învăța prin a peda*

Locul, perioada, autorul	Teza centrală sau cuvintele-cheie	Descriere
Grecia Antică (384 î.H.-322 î.H.), Aristotel	<i>Ceea ce vrem să învățăm a face învățăm făcând.</i>	Se promovează ideea unei duble semnificații a verbului „a cunoaște”: (1) a poseda cunoștințe; (2) a le aplica în practică.
Imperiul Roman (106-43 î.H.), Cicero	<i>Dacă vrei să te înveți – învață-i pe alții.</i>	Fundamentează astăzi atât platforma instruirii reciproce, pe care se edifică centrarea pe elev/student, cât și necesitatea practicii pedagogice.
Imperiul Roman (4 î.H.- 65 d.H.), Seneca	<i>Docendo discimus: predând altora, învățăm și noi.</i>	O parte a virtuții constă în învățătură, alta în exercițiu, de aceea trebuie, pe de o parte, să înveți, iar pe de alta, să întărești prin practică ce ai învățat.
Europa medievală	<i>Lokaten</i>	În școlile orășenești era o normalitate ca elevii mai în vârstă (<i>Lokaten</i>) să se ducă mai întâi la rector (la profesor) și să asiste la lecții, ca apoi, la rândul lor, să-i instruiască pe alți tineri [138, p. 16].
Europa în perioada Reformei (sec. XVI)	<i>Monitori</i>	În colegiul Ilfeld, pedagogii Neander, Trotzendorf, Sturm se foloseau de ajutorul elevilor mai în vârstă, numiți <i>monitori</i> (supraveghetori care ajutau profesorii să desfășoare și să supravegheze multe procese de învățare) la instruirea celor mai tineri. În cea mai mare

		parte, acest tip de lecție era individual. În pedagogia reformatoare, pe lângă motivul profesional de a facilita munca învățătorului, mai apare și motivul social de a ajuta [138, p. 16].
Europa (1592-1670), J.A. Comenius	<i>Cine îi învață pe alții își predă sie însuși. Schimbarea lecției</i>	În opera sa pedagogică de mare valoare <i>Didactica Magna</i> , pedagogul relatează că și-a pus scopul să cerceteze felul lecției la care învățătorii ar trebui să predea mai puțin, iar elevii, din contra, să învețe mai mult; în școli să domine mai puțină gălăgie, extenuare și străduință zădarnică; în schimb, să existe mai multă libertate, plăcere și progres adevărat [161, p. 15].
Elveția (sec. XVIII-XIX), J. H. Pestalozzi	<i>Ajutorul reciproc – o virtute</i>	În cartea sa <i>Wie Gertrud ihre Kinder lehrt – Cum își învață Gertruda copiii</i> (1801), el face din problema lipsei de profesori o virtute a ajutorului reciproc între elevi: <i>deoarece n-aveam profesori, așa așezam un copil mai capabil între doi mai slabi, el îi cuprindea cu ambele mâini, le dicta ce știa el, și ei învățau așa să pronunțe ceea ce ei nu cunoșteau</i> [115, p. 135].
Germania (sec. XVIII-XIX), J. F. Herbart	<i>Fiecare elev trebuia condus în mod deosebit spre abilitățile care îi lipsesc.</i>	În interiorul școlii (unde erau alcătuite clase speciale de exersare) era posibil de a acorda ajutor elevilor mai lenți (adică elevii mai avansați în materie îndeplineau rolul de repetitor). În acest mod dezavantajul împărțirii rigide a claselor după anul nașterii putea fi echilibrat. J. F. Herbart accentua ideea că în aceste clase de exersare fiecare elev trebuia condus în mod deosebit spre abilitățile care îi lipsesc cel mai mult [138, p. 19].
Europa (sec. XIX), A. Bell, J. Lancaster	<i>Sistem de instruire Bell-Lancaster: monitori</i>	Odată cu cerința crescândă pentru instruirea unor categorii largi ale populației, crește considerabil numărul școlilor și noul sistem de instruire Bell-Lancaster, care este puțin costisitor, se extinde în aproape toate țările. În acest sistem un singur învățător putea instrui aproximativ 200-300 de elevi, cu ajutorul unor <i>monitori</i> , ei înșiși elevi, dar selectați și pregătiți în prealabil pentru a participa la instruirea colegilor lor [60, p. 63].
Țara Moldovei (sec. XIX), Gh. Asachi	<i>Metoda lancasteriană</i>	După ce deschide Gimnaziul Vasilian, organizează, pe lângă el, un curs pedagogic de trei luni pentru pregătirea învățătorilor din școlile ținutale. Prin „instrucția pentru un curs ținutal” din 1832, propunea profesorilor să-i aleagă dintre elevi pe cei mai buni și să-i pregătească „în ceasurile de după prânz pentru postul de supleant clasului elementar după metoda lui Lancaster”, iar pentru școala fetelor propunea să fie

		pregătite învățătoare de lucrul manual „din rândul fetelor pământene” [apud 13, p. 239].
Țara Românească (1838)	<i>Metoda lancasteriană</i>	I. Stanciu [60, p. 86] afirmă că, în primăvara anului 1838, Eforia cerea profesorilor de la școlile orășenești să găsească tineri știutori de carte dintre cântăreții de la biserici, dintre țărani, care, după ce se vor pregăti câteva luni la școala națională, să deschidă școli în satele lor. Acești tineri, ce se numeau candidați de învățători, după o pregătire generală și inițiere în metoda lancasteriană, au deschis școli în satele în care au fost trimiși, încă din toamna anului 1838.
România (sec. XIX), I. Creangă	<i>Pregătirea monitorilor</i>	Devenit pedagog mai mult prin vocație și autoinstruire decât prin formare, în „Amintiri din copilărie” Ion Creangă ia în derâdere „procitania”, o formă de evaluare a competențelor lectorale, pe care un elev mai mare („înaintat la învățătură până la genunchiul broaștei”) era pus să o desfășoare cu cei mai mici. O asemenea atitudine nu desființează ideea, ci indică asupra unei lacune sau capcane care rămâne actuală – pregătirea celor desemnați ca monitori.
Italia (sec. XX), M. Montessori	<i>Motiv social serios</i>	Salută ideea de a întrebuința elevul în calitate de învățător, mai ales dintr-un motiv social foarte serios. Maria Montessori lăsa copiii mai în vârstă să le arate copiilor mai tineri aptitudinile lor și se bucura când acești copii deveneau <i>învățători</i> chiar și pentru părinții lor săraci și analfabeți [95, p. 10].
SUA (anii 60, 70 ai sec. XX)	<i>Children teach children sau Learning by teaching: tutorii</i>	Tutorii (din latină: persoană care exercită dreptul de tutelă asupra cuiva) primesc însărcinări de predare. În această perioadă SUA se confruntă cu probleme serioase, cum ar fi instruirea copiilor de culoare, a copiilor imigranților, a tinerilor rămași analfabeți. Principiul-cheie al acestei metode pe atunci era <i>individualizarea</i> lecției [138, p. 11].
Sec. XX-XXI	<i>Construirea propriilor structuri mentale; activități practice, autoreglate, învățarea prin descoperire.</i>	Teoriile constructiviste se focalizează pe procesele prin care cei care învață își construiesc propriile structuri mentale atunci când interacționează cu mediul. Concentrarea lor pedagogică este orientată spre sarcină. Ele favorizează activitățile practice, autoreglate, orientate spre modelare și descoperire [80, p. 393-394].
Teorii contemporane ale învățării	<i>A trăi învățând – a lucra învățând. Lifelong learning – Învățare pe tot</i>	În situația când foarte mulți dintre maturii deja formați profesional sunt nevoiți să se reprofileze, afirmația lui J. Heron vizează nu doar învățământul dual, ci și formarea profesională de care ne ocupăm: „Un caz special de a

	<i>parcursul vieții.</i>	trăi învățând este cel de a lucra învățând. În această situație, munca zilnică este ținta exclusivă a învățării conștiente. Într-un stadiu mai timpuriu al vieții în câmpul muncii, a lucra învățând poate însemna și învățarea meseriei în timp ce lucrăm, prin intermediul unui oarecare mod de ucenicie sau stagiul sau muncă supervizată” [29, p. 263].
--	--------------------------	---

Sinteza evoluției strategiei *A învăța prin a preda* ne permite să observăm obiectivele și conținuturile acestui concept: materialul este învățat mai intens, cei instruiți solicită și își acordă ajutor reciproc, are loc individualizarea învățării, dar, mai ales, se ia în calcul un deziderat social – instruirea unui număr mare de elevi (chiar și a părinților) și despovărarea pedagogului. În plan psihopedagogic se remarcă învățarea prin descoperire, prin construirea propriilor structuri mentale, învățarea autoreglată și se scoate în evidență principiul central, și anume: învățarea prin predare capătă o altă valoare atât pragmatică, cât și comunicativă.

În literatura de specialitate cercetată se consideră că fondatorul strategiei *A învăța prin a preda* este **Jean-Paul Martin** (în opinia cercetătorilor G. Oebel, K.B. Boeckmann, M. Bönsch, D. Dörner, P.R. Gross, J. Grzega, H. Hermsen, C. Schuler, R. Kelchner, R. Krüger, G. Leitzgen, P. Petersen, A. Renkl, W. Steinig, A. Witwer), profesor de limba franceză din Germania, care, la începutul anilor 80 ai secolului XX, a fundamentat teoretic această strategie, nominalizată în spațiul european și american prin sintagma *metoda A învăța prin a preda*. J. P. Martin se inspiră din patru precepte [142, p. 71-72]: 1) ideea lui E. Fromm (1974) că necesitatea primară a omului este de a face ceva singur, de a decide singur cu privire la acțiunile sale, de a avea sentimentul că este activ; 2) ideea lui E. Erikson (1974) că elementele importante din inventarul necesităților primare sunt de a fi conștient că posezi o dorință autonomă, de a putea dezvolta o inițiativă; 3) didactica comunicativă, care a fost introdusă de H.E. Piepho (1974, 1979); 4) teoria cognitivă în predarea și învățarea limbilor străine.

H.E. Piepho [168], încearcă să modifice obiectivele lecției de limbă străină (engleză), deplasând accentul de pe limbă în sine pe întrebuintarea și pe conținuturile ei. Abordarea lui H.E. Piepho a desființat pozițiile didactice behavioriste existente în acel timp, care puneau accent pe învățarea prin imitare și repetare. Un obiectiv al didacticii comunicative era de a-i încuraja pe cei care învață o limbă străină să vorbească în această limbă.

Profesorul de limbă străină, afirmă J.P. Martin, e pus în fața dilemei (1) de a oferi teme care ar motiva elevii să vorbească, însă în același timp de a neglija lucrul asupra sistemului limbii (gramatica) sau, ca întotdeauna, (2) să rezerve mult timp lucrului asupra studierii

gramaticii și astfel să acorde mai puțin spațiu elevilor pentru uzul activ, autentic al limbii. Pornind de la aceste reflecții glotodidactice, J.P. Martin s-a gândit că, dacă lucrul cu textele din manuale, gramatica, vocabularul va fi transmis în regia elevilor, atunci ei vor fi încurajați să-și dezvolte vorbirea autentică. El a rugat elevii să preia treptat însărcinările care, la lecția tradițională, erau realizate de către profesor. Această strategie poate rezolva și problemele tradiționale de la lecția de limbă străină: 1) profesorul vorbește 75% și elevii 25% din timp; 2) atunci când recepționează informația, elevii au o atitudine pasivă; 3) se pierde rapid motivația, 4) competențele de comunicare se dezvoltă slab.

Profesorul J.P. Martin [142, p. 71-72] adaugă că *A învața prin a preda* poate oferi soluții și din perspectiva teoriilor de învățare: prin transmiterea funcțiilor de predare elevilor se poate integra teoria cognitivă care domina la metoda GÜM (accent pe gramatică și traducere), behaviorismul de la ALM și AVM (accent pe audiere și vizualizare) și didactica comunicativă din anii 70 (care urmărea să constrângă cognitivismul și automatizarea de la behaviorism). De exemplu, materialul gramatical este mai întâi înțeles de elev individual sau cu partenerul cognitiv, înainte de a fi transmis în plen. Elevii sunt nevoiți să vorbească mult la o astfel de lecție, ei se obișnuiesc, comunicarea devine un ritual (un automatism), iar clasa – un *habitat* unde în fine ia naștere o adevărată comunicare: elevii vorbesc din perspectiva lor, vor, cu exprimările lor, să realizeze intenții reale de vorbire, accentul se pune pe corectarea greșelilor de către colegii din clasă, iar schimbul verbal se produce în limba străină.

În opinia lui J.P. Martin [146, p. 96], ÎP are trei componente teoretice: 1) c. generală de a învăța, 2) c. de asimilare a unei limbi, 3) c. motivațională și poate fi exprimată grafic în felul următor:

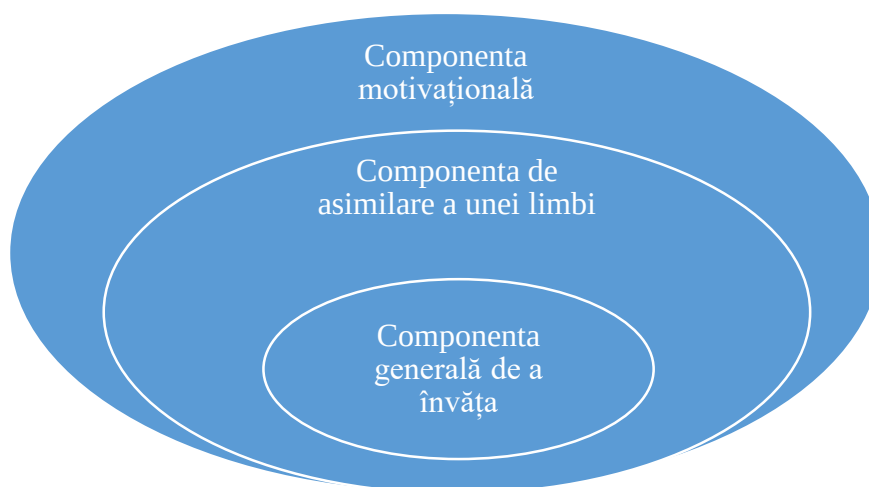


Figura 1.1. Componentele teoretice ale strategiei *A învăța prin a preda* (după J.P. Martin)

Savantul susține că se va învăța mai activ, mai intenționat, mai motivat atunci când elevii vor primi însărcinarea să dezvolte activități didactice, bunăoară, însărcinarea poate fi prezentarea

unor secvențe din materialul ce urmează a fi învățat. El afirmă că realizarea acestei însărcinări declanșează procese cognitive mai benefice decât învățarea tradițională, deoarece elevii depun mai mult efort, parcurg faze intensive de învățare și de structurare a materialului (faza de memorare, exersare, automatizare) înainte de a-l transmite colegilor. După ce au depus un efort deosebit, ei își dezvoltă treptat un comportament de învățare specific și în mintea lor se înrădăcinează și un alt model de gândire (nou), care este alcătuit din setări și atitudini noi. Comportamentul de învățare specific este, și el, alcătuit din elemente deja nu numai de învățare (adică de recepționare pasivă a informației, de înțelegere pentru sine, de memorizare), ci și din elemente de predare care, la rândul lor, cer o atenție mai profundă față de metodele de predare ale profesorului, de ținuta lui psihopedagogică, de măiestria lui. Odată ce elevul va repeta această experiență nouă, va fi cu puțință fortificarea acestui comportament nou al său de învățare și toate elementele constitutive ale acestui comportament vor deveni cu timpul caracteristici personale [a se compara cu 146, p. 128].

J.P. Martin [143, p. 395-403] dezvoltă *A învăța prin a preda* din perspectivă cognitivă și afirmă că obiectivul este de a-l aduce pe elev la un nivel de la care acesta este în stare să se afirme în situații comunicative. Un astfel de obiectiv are influență 1) asupra alegerii materialului – conținuturile trebuie să fie comunicativ relevante și 2) asupra structurii rețelei de comunicare, de aceea la lecție trebuie să tindem către un discurs continuu autentic, în timpul căruia se realizează intenții reale de vorbire. Activitățile sunt în strânsă legătură cu reprezentarea lor psihică: cu cât mai multe activități au loc, cu atât mai elaborate sunt procesele de gândire care pregătesc și însoțesc aceste activități. Deoarece a gândi și a vorbi sunt strâns legate între ele, putem dezvolta competențele de comunicare prin înmulțirea lanțurilor de acțiuni relevante și astfel conținuturile achiziționate în asemenea contexte devin mai rezistente în fața uitării. Iar în planul practicii lingvistice, lecția trebuie să-i deschidă elevului un câmp larg pentru realizarea acțiunilor complexe de comunicare autentică.

Strategia *A învăța prin a preda* nu este posibilă fără competența didactică a elevilor, de aceea se acordă mult timp formării – pas cu pas, însărcinare cu însărcinare – a competenței didactice elementare. În plus, elevilor nu li se permite să predea o temă absolut nouă, ei le predau colegilor doar tema care a fost parcursă mai devreme și în predare se utilizează anumite strategii cunoscute. Locul central în strategia dată îl ocupă predarea conținuturilor, care trebuie să realizeze diferite funcții. În opinia lui J.P. Martin, aceste funcții se situează pe trei domenii:

1. funcția de a planifica cuprinde pregătirea materialului, stabilirea obiectivului, prelucrarea materialului;

2. funcția de realizare cuprinde prezentarea, motivarea, informarea, controlul, corectarea, organizarea;
3. funcția de evaluare se desfășoară pe două niveluri: 1) nivelul procesului de învățare: evaluarea creează transparență pentru profesori și elevi (evaluarea obiectivelor deja atinse și stabilirea obiectivelor care urmează să fie atinse) – astfel evaluarea îndeplinește o funcție de diagnosticare și 2) nivelul instituțional: evaluarea formează o bază pentru controlul din afară (minister) [146, p. 130-131].

J.P. Martin susține că funcția de predare, pe lângă însuși materialul, mai trebuie să transmită valori și atitudini care se inoculează inconștient. El deosebește două niveluri: 1) nivelul logotrop sau funcția de instruire – este vorba de atitudinea elevului față de material și atitudinea lui față de înfruntarea intelectuală a acestui material; 2) nivelul paedotrop sau funcția de educare – este vorba de atitudinea actorului didactic față de educabil.

A învăța prin a preda dezvoltă în mod deosebit, în abordarea lui J.P. Martin [145, p. 294-302] competența euristică și epistemică. Existența omului în lumea complexă cere de la el abilitatea de a acționa corespunzător cu informația necunoscută. Drept consecință, persoana trebuie să intervină în domenii reale, care sunt neprevăzute și dinamice, structurând și rezolvând probleme. De aceea J. P. Martin este de părerea că în timpul orelor, care devin un loc important de socializare, trebuie să construim la elevi atât competența epistemică, cât și cea euristică. Profesorul trebuie să se implice în declanșarea felurilor de comportament explorativ, pe care elevii pot să-l exercite în confruntarea cu materialul. În timpul confruntării cu materialul se mărește harta cognitivă a elevului cu scheme care cuprind materialul nou și care au apărut în baza proceselor de diferențiere și integrare.

J.P. Martin împarte lucrul cu strategia *A învăța prin a preda* în 1) treapta de jos, 2) mijlocie și 3) superioară. La baza tuturor treptelor stă dezvoltarea abilității de a rezolva probleme și comportamentul explorativ. Rolul profesorului constă în introducerea elevilor în realități complexe și necunoscute și susținerea în încercările lor de a construi structuri atunci când se confruntă cu materialul nou.

Pe treapta de jos se pune accent pe limbă, pe competențele comunicative în clasă, pe competența didactică. Un obiectiv transindividual la această treaptă este empatia, sensibilitatea socială, cunoștințele ce țin de cultura și civilizația țării-țintă. Pe treapta inferioară elevii preiau prezentarea noului material – ei trebuie mai întâi să înțeleagă conținuturile necunoscute, să analizeze detaliile, să deducă elementele principale și să pregătească o variantă finală simplificată. Aceasta cere de la ei performanțe intelectuale de diferențiere și integrare. În timpul prezentării elevii dezvoltă abilități de comunicare, deprinderi tehnice, competențe organizatorice.

Câmpul social, unde are loc predarea, face posibilă suveranitatea elevului, pe care el o capătă mânuind materialul, și competența socială, tehnică. În cele din urmă la mijlocirea și exersarea materialului în clasă sunt dezvoltate sensibilitatea socială și empatia. Acest comportament empatic dezvoltat astfel poate fi numit transindividual. Elevul se gândește la colegul său din același cerc cultural și cu aceleași cunoștințe, capacități. Procesele descrise devin sistematic rutină și servesc drept lansare în dezvoltarea abilității de a rezolva probleme [145, p. 294-302].

Treapta de mijloc pune accent pe țara-țintă. Obiectivele constau în asimilarea cunoștințelor de orientare, dezvoltarea comportamentului explorativ, empatie transindividuală, dar și transnațională. Structura lecției constă în dezvoltarea hărților cognitive despre țara-țintă, forma lecției este proiectul. Prin construcția sistematică a cunoștințelor clar structurate de orientare (datele principale ale țării-țintă), trebuie să fie facilitată integrarea cunoștințelor detaliate, dar la fel trebuie să se livreze bază cognitivă, pe care se întărește emoțional întâlnirea cu lucrurile străine (șoc cultural). Comportamentul explorativ este susținut de faptul că la lecție sunt asimilate și deprinse tehnicile, procedeele de observare, strategiile pentru interviu, mijloacele lingvistice necesare pentru o realizare satisfăcătoare a însărcinărilor de explorare.

Treapta superioară pune accent pe cultură și obiectivele constau în cunoștințe de orientare diacronică și sincronică, empatie transindividuală, transnațională și transistorică, reflecție asupra culturii, identității. Structura lecției este un complex de cunoștințe structurate despre țara-țintă, gândire dialectică. Dimensiunea sincronică a cunoștințelor fundamentale se lărgeste prin dimensiunea diacronică. Elevilor li se propune o ipoteză lucrativă, care se dovedește a fi fructuoasă. Mijloacele necesare de cunoaștere pot fi derivate din științele sociale și din psihologie, mai ales când aflăm că indivizii, pe de o parte, tind spre liniște, ordine, claritate și relații ierarhice, dar în același timp caută aventuri, libertate, necunoscut și egalitate socială. Așa putem înainta ipoteza că necesitățile omului alternează în zona tensionată a acestor două linii de necesități [145, p. 294-302].

În treapta superioară se dezvoltă capacitatea de abstractizare, abilitatea și disponibilitatea spre autorefecție, pe care elevii le pot utiliza în explicarea și stăpânirea situațiilor zilnice, după care treptat vor simți mai puțin emoțiile interioare. Astfel, distanța psihică pe care elevii de obicei o simt la lecție, se micșorează, deoarece ei percep această distanță la fel ca alte evenimente din viață, ca o autorefecție. Prin efectul schimbător dintre reflecția culturală și autorefecție, ei ajung la identificarea locului, a propriei persoane în context istoric și spațial, deci se obține o intensificare a relațiilor de identitate [ibidem].

Deoarece strategia respectivă a evoluat mai fructuos în mediul academic european, beneficiind de interpretări, transformări, ajustări și astfel dezvoltându-se în extensie și în

profunzime, vom prezenta în continuare și alte abordări teoretice ale acesteia, în ordine cronologică:

- L. Schiffler (1980): accentuează efectele pozitive ale acestei metode, în special în domeniul sociopsihologic, și arată tehnici concrete, care pot fi utilizate la lecție. L. Schiffler consideră important faptul de a crea situații în care elevii să fie motivați atât pentru comunicarea interpersonală, cât și pentru comunicarea nemijlocit derivată din conținutul lecției [177].
- J.A. Bargh și Y. Schul (1980): elevii [86, p. 593-604] organizează materialul care trebuie învățat mai bine, căutând principii sau similarități și încearcă să stabilească care parte a materialului este cea mai importantă. Acest lucru sporește gradul de înțelegere a materialului și rezultatele sunt mai bune, deci se învață mai orientat (urmărind un obiectiv anume).
- D. Dörner și alții (1983): metoda *A învăța prin a preda* contribuie la formarea competențelor care îi vor ajuta pe indivizi să rezolve probleme. D. Dörner [112, p. 400-413] și alții numesc dimensiunile acestei competențe după cum urmează:

1) Gândirea abstractă: persoanele care rezolvă cu succes probleme dispun de mai multe imagini abstracte decât cele care o fac cu mai puțin succes. Aceste imagini abstracte sunt premisa cea mai bună pentru înregistrarea unei structuri într-un domeniu necunoscut. Interpretarea abstractă face posibile abordările diferențiate.

2) Competența epistemică și euristică: D. Dörner și alții numesc competență epistemică capacitatea unui actor de a estima și utiliza cunoștințele pe care le-a asimilat mai înainte prin rezolvare de probleme într-o situație cunoscută lui. Prin competență euristică ei înțeleg mărimea încrederii pe care un individ o pune în abilitatea sa de a realiza o intenție, chiar și atunci când el nu are la dispoziție destule cunoștințe. Ambele componente influențează controlul, deci sentimentul individului că el poate controla situația reală, că el o poate analiza și stăpâni. Din aceste 3 componente (competența epistemică, cea euristică și controlul) derivă stăpânirea de sine a individului.

3) Comportamentul explorativ înseamnă dorința indivizilor de a căuta situații reale cu care ei nu sunt cunoscuți: cine este conștient de procesul de învățare tinde să se expună circumstanțelor noi, netransparente. Stăpânind aceste situații, el câștigă noi scheme abstracte, conexiunea cognitivă este construită mai departe, prin succese se întărește sentimentul controlului, competența euristică și disponibilitatea de a căuta câmpuri de experiență necunoscute.

4) Empatia ei o definesc drept comportament explorativ care se referă la o persoană. Prin acest procedeu se părăsește lumea proprie și se preiau perspective străine. O astfel de schimbare de poziție cere, pe de o parte, reflecție critică referitor la părerea proprie și abilitatea de a corecta,

iar pe de altă parte, preluarea schemelor străine în propria conexiune cognitivă, astfel lărgind-o considerabil.

5) Distanța: procesele cognitive poartă veșminte emoționale. Aceasta se referă mai ales la situațiile-problemă, deoarece modul de gândire prin rezolvare de probleme are loc în circumstanțe care nu îi sunt cunoscute individului și nu se află în totalitate sub controlul lui. Pierderea și recuperarea controlului sunt conduse întotdeauna de emoții relativ puternice. Pierderea controlului declanșează, în funcție de circumstanțe, supărare, frică, mânie, sentimente de slăbiciune sau de resemnare. Recâștigarea controlului este legată de sentimente de bucurie, triumf, fericire. Emoțiile derutează la rezolvarea problemelor: deși, pentru estimarea reală a situației, ar trebui luate în considerație toate informațiile, oamenii preferă să le ia în câmpul atenției doar pe cele plăcute și pe cele neplăcute să le ignore. La fel, în situații care, dacă judecăm rațional, pot fi soluționate cu succes, sentimentele de frică ne împiedică să acționăm. Oamenii care dispun de gândire abstractă pot înfrunta aceste probleme cu o detașare emoțională mai mare.

- W. Steinig (1985): marchează cadrul teoretic [183]: deschiderea posibilităților de a ritualiza lanțurile de vorbire; legarea lanțurilor de vorbire de acțiuni complexe; existența unei necesități autentice de a da o informație; formarea competențelor prin materialul lingvistic propus; construcția abilității de a utiliza cunoștințele existente în rezolvarea problemelor (competența epistemologică).
- R. Kelchner (1995): principiul general al metodei *A învața prin a preda* este că oricine din clasă poate interveni oricând în discursul din clasă, dar să fie la temă și în limba străină [127, p. 23].
- R. Kelchner (1995): nu trebuie să pornească totul de la profesor, trebuie, parțial, să delegăm sarcini de predare și astfel să dezvoltăm competențele didactice ale studenților. Această abordare schimbă rolurile tradiționale din clasă atât pentru student, cât și pentru profesor: se vorbește nu doar despre pregătirea lecției și permisiunea de a alege materialul care trebuie pregătit, ci și despre participarea studentului la selectarea conținutului lecției, a metodelor (negotiated curriculum) [128, p. 187-188].
- A. Witwer (1996): cei care învață limba străină preiau predarea gramaticii și a vocabularului [194, p. 320], ei trebuie să acorde atenție corectitudinii lingvistice, prin aceasta sporind partea lor autentică de vorbire la lecție și rezolvându-se conflictul final lingvistico-didactic, unde corectitudinea lingvistică a lecției de gramatică și traducere se confruntă cu învățarea mai bună a limbii în situații comunicative autentice.

- M. Bönsch (1998): din perspectiva teoriei învățării, această abordare se bazează pe ideea că cine predă învață deosebit de intensiv, deoarece el conștientizează că trebuie să fie pregătit bine. Datorită faptului că toți vor prelua, pe rând, acest rol, efectul pozitiv al metodei *A învața prin a predă* se va răsfrânge asupra tuturor. Prin perspective de predare valorificate, elevii obțin un alt acces la conținuturile lecției. Recepționarea informației nu este o urmare logică a lecției, ci este o premisă ca, prin intermediul predării și transmiterii informației, să posede mai bine și mai profund conținuturile lecției. A predă creează un altfel de comportament vizavi de ceea ce urmează a fi învățat [96, p. 84-85].
- H. Klippert (2004): metoda *A învața prin a predă* pune la dispoziția elevilor situații unde ei pot face dintr-o însărcinare primită de gata propria însărcinare, ei se bucură de autonomie în timpul pregătirii și se simt încadrați social. Aici este hotărâtoare percepția subiectivă: învățarea se bazează pe activități care trebuie realizate independent. *Natura Omului* este că el vrea să devină eficient, vrea să facă ceva concret, vrea să-și dezvolte propriile competențe, să se dezvolte ca o persoană de sine stătătoare și hotărâtă și să fie acceptat în plan social [134, p. 33].
- G. Mehlhorn (2005): metoda *A învața prin a predă* contribuie la dezvoltarea următoarelor competențe [150, p. 302-303]:
 - 1) Competența lingvistică: orice aspect să fie corect (lexicul, gramatica, fonetica). Utilizatorul limbii se întreabă: mă exprim clar, pot ajunge la temă fără ocolișuri? Cum formulez obiectivele? Vorbesc tare, clar, destul de rar? Competențele de comunicare în limba germană: prezentarea să fie clară, pronunția corectă, formularea însărcinărilor limpede, să vorbească deslușit, explicit, tare, cu tempo moderat.
 - 2) Competența socială (în planul comportamentului profesional): cum stabilesc contactul cu colegii? Cum voi avea grijă ca atmosfera la lecție să fie constructivă? Pot eu asculta bine? Într-adevăr mă interesează tema care urmează a fi predată colegilor și cum demonstrez acest interes față de temă? Îmi cunosc eu colegii, competențele lor, problemele și interesele? Păstrez un echilibru anumit de apropiere și distanță în comportamentul cu colegii mei?
 - 3) Competența profesională, alias comunicarea didactică: sunt competent pe plan profesional; am într-adevăr idee despre tema care urmează a fi predată, proiectul care urmează a fi cercetat? Momente-cheie aici sunt: comunicarea didactică bună/profesională, implementarea strategiilor și tehnicilor pentru diverse etape ale lecției, mai ales pentru prezentare și semantizare; competența de a utiliza practic informațiile selectate pentru partea teoretică; comportamentul personal: cum îmi pot controla gesturile, mimica, limbajul corpului, cum îmi pot ține sub control deprinderile; competența de a prelucra informația nouă, de transmitere a informației și cunoștințelor, cât și

prezentarea lor: cum e mai bine de explicat regulile gramaticale, cum se realizează semantizarea cuvintelor noi, a noilor structuri lexicale – ceea ce este o abilitate nu numai cognitivă, ci și socială.

Tehnicile aplicate la lecție: interacțiunea (Cum voi folosi eficient timpul, cum voi organiza lucrul în perechi, în grupuri, prin ce fel de activități voi implica toți colegii, și pe cei slabi, și pe cei puternici?); conversația (Cum ajung la succes prin comunicare, cum pot controla feedbackul, cum se procedează în cazul corectării orale, cum creăm transparență referitor la obiectivele lecției?); utilizarea mijloacelor tehnice (Cum voi folosi resursele media, cum voi face vizibilă prezentarea unor conținuturi?); proiectarea didactică (Care este structura unei faze a lecției, ce structură a lecției voi adopta, care vor fi ritualurile și rigorile lecției, cât durează o etapă și cum e mai eficient de utilizat timpul, cât de flexibil va fi studentul la lecție, cum trebuie motivat studentul pe rol de profesor ca să poată transmite această motivație și colegilor?).

- R. Grimes (2006): cu metoda *A învața prin a predă* [118, p. 24]: studentul are posibilitatea de a structura un material care urmează a fi predat, transpunând ceea ce a pregătit în fața unei grupe de studenți (însărcinări, oferte, materiale de învățare); de a anticipa și planifica metodic diverse scenarii de învățare, de la faza de început până la cele mai complexe; de a alcătui un design didactic pentru un modul cu materiale corespunzătoare, proiectând etapele în realizarea acestui material și pregătindu-și minuțios comunicarea didactică; de a reflecta referitor la comportamentul pe care îl va aborda la această lecție în raport cu colegii, controlându-și poziția corpului și dezvoltându-și gesturile, mimica, stăpânind bine mesajele orale; de a dezvolta formate curriculare potrivite și orientate concret spre anumiți colegi, pentru constatarea și documentarea rezultatelor, astfel consolidându-și abilitățile de predare.
- W. Butzkamm (2007): metoda *A învața prin a predă* cultivă încrederea reciprocă [100, p. 318], deoarece inhibițiile din timpul vorbirii, presiunea emoțională distrug limba. Când frica stă alături de tine în bancă, frica de a eșua, de a nu fi înțeles, de batjocură din partea colegilor, atunci se învață rău. E posibil a vorbi (învăța) relaxat doar atunci când există încredere reciprocă. Cine se simte respins, acela tinde spre un comportament agresiv și este împiedicat considerabil în gândirea sa analitică.
- G. Oebel (2009): metoda *A învața prin a predă* [161, p. 18] activează mai multe canale de învățare. Asimilarea cunoștințelor este privită ca un act constructiv, deoarece cunoștințele se construiesc în contexte interactive, datorită comunicării indispensabile. Opusă variantei instructiviste, varianta constructivistă recurge la mai multe niveluri de învățare: afectiv, metodic și social.

- K.B. Boeckmann (2009): avantajele pentru utilizatorii limbii, atunci când ei învață predând [90, p. 201], asigură mai mult discurs (intake) prin răspunsul direct al utilizatorilor limbii referitor la inteligibilitatea și relevanța ofertei lingvistice; mai multă producție lingvistică (output) prin intermediul posibilităților mai numeroase de vorbire și activități de vorbire autostabilite, care au loc în faze autodirijate, nu plenare; mai multă interacțiune atunci când între colegi au loc negocieri/dezbateri referitor la sens, la verificarea temelor; dar de asemenea se poate implementa și producția lingvistică controlată (de către alt coleg), atunci când utilizatorii limbii sunt instruiți să se susțină reciproc; mai mult potențial pentru construcția subiectivă a cunoașterii și accese individuale, dacă conținuturile, formele, planificarea pot fi influențate sau hotărâte de sine stătător; mai multe posibilități în confruntarea elevilor cu conținuturile de învățare. Această confruntare cuprinde mai multe module, mai multe perspective, mai multe fațete, în special atunci când sunt posibile diverse forme de interacțiune și confruntări în grup; mai multă autonomie pentru utilizatorii limbii, atunci când li se permite să ia decizii, să autoorganizeze, să autoevalueze și să susțină strategiile și abilitățile legate de aceste procese; mai multă cooperare între membrii grupului academic, care, pe de o parte, facilitează comportamentul eterogen, iar pe de altă parte, poate să declanșeze o serie de procese care încurajează învățarea în grup; mai multe ocazii de a lăsa însărcinări complexe de învățare în propria regie, ca ele să fie prelucrate după bunul-plac, ceea ce mărește atât “fitnessul” de învățare strategic, cât și augmentează complexitatea produselor lingvistice ale utilizatorilor limbii.

Concluziile noastre referitor la acest subcapitol le prezentăm în tabelul de mai jos, care este o sinteză ce conține avantajele principale ale strategiei *A învăța prin a preda*, reflectate în literatura de specialitate.

Tabelul 1.2. Avantajele strategiei *A învăța prin a preda*

Autorul, perioada	Repere
L. Schiffler (1980)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> are efecte pozitive în domeniul sociopsihologic.
J.A. Bargh și Y. Schul (1980)	Necesitatea de a organiza materialului duce la o învățare mai conștientă.
D. Dörner și alții (1983)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> contribuie la formarea competențelor care îi vor ajuta pe studenți să rezolve probleme: 1) Gândire abstractă mai dezvoltată; abordări diferențiate. 2) Competența epistemică și euristică: contribuie la o mai bună stăpânire de sine.

	3) Comportament explorativ: noi scheme abstracte; conexiuni cognitive. 4) Empatie: se preiau perspective străine, lărgind considerabil propria viziune. 5) Detașare emoțională mai mare când se rezolvă probleme.
W. Steinig (1985)	Formarea competențelor comunicative și epistemologice prin material lingvistic autentic, în acțiuni complexe cu scopul de a rezolva probleme.
J.P. Martin (1985-2007)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> are trei componente teoretice: 1) componenta generală de a învăța, 2) componenta de asimilare a unei limbi, 3) componenta motivațională; obiectivul principal al strategiei – elevul să se afirme în situații comunicative. Predarea conținuturilor îndeplinește 3 funcții: de planificare, de realizare și de evaluare; strategia dezvoltă în mod deosebit competențele epistemice și euristice, care sunt realizate în 3 trepte (de jos, de mijloc, superioară).
R. Kelchner (1995)	Se intervine oricând la temă și în limba străină; utilizatorul limbii participă la organizarea lecției.
A. Witwer (1996)	Sporește exersarea verbală a elevilor datorită situațiilor comunicative autentice.
M. Bönsch (1998)	Perspectiva de predare constrânge elevul spre o învățare mai intensivă.
H. Klippert (2004)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> dezvoltă autonomia elevului.
G. Mehlhorn (2005)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> dezvoltă 1) competența lingvistică, 2) socială, 3) profesională. Se exersează tehnicile: interacțiunea, conversația, utilizarea mijloacelor tehnice, proiectarea didactică.
R. Grimes (2006)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> contribuie la formarea competențelor profesionale.
W. Butzkamm (2007)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> cultivă încrederea reciprocă.
G. Oebel (2009)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> duce la activarea mai multor canale și niveluri de învățare.
K.B. Boeckmann (2009)	Strategia <i>A învăța prin a preda</i> duce la majorarea producției lingvistice, interacțiunii, potențialului subiectiv, cooperării și mai multe ocazii de a lăsa însărcinări complexe în propria regie.

E important să menționăm că atestările teoretice cu avantajele strategiei *A învăța prin a preda*, precum și unele aspecte abordate polemic și sintetizate în acest subcapitol, ne-au servit drept punct de pornire pentru capitolele următoare: în capitolul 2 ele se regăsesc explicit în

Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin strategia ÎP și în reperele metodologice ale domeniilor limbii: vocabular, gramatică și fonetică, precum și ale activităților comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire. În capitolul 3, însă, ele se regăsesc implicit în instrumentele cercetării, care au fost elaborate conform acestor aspecte.

În finalul acestui capitol înaintăm propria viziune a strategiei ÎP, deoarece constatăm că aceasta nu a fost clarificată suficient în contextul instruirii studenților-pedagogi de limbi străine, și această lacună ne-a determinat să definim strategia astfel: *A învăța prin a preda este o strategie didactică în care studentul preia pas cu pas funcții pedagogice. Pentru aceasta studenții 1) învață conținuturile lecției: are loc însușirea materialului, 2) plănuiesc etapele lecției: se produce didactizarea, 3) realizează lecția sau o secvență a lecției: parcurg etapele predare-învățare-evaluare(feedback). Parcurgerea acestor etape va conduce la utilizarea adecvată a strategiei A învăța prin a preda, la dezvoltarea și crearea noilor cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru asigurarea dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană.*

Reprezentarea grafică a strategiei scoate în evidență componentele ei de bază și dezvoltă, pe lângă pașii parcurși de studentul-pedagog, în ce măsură se implică în acest proces cadrul didactic.

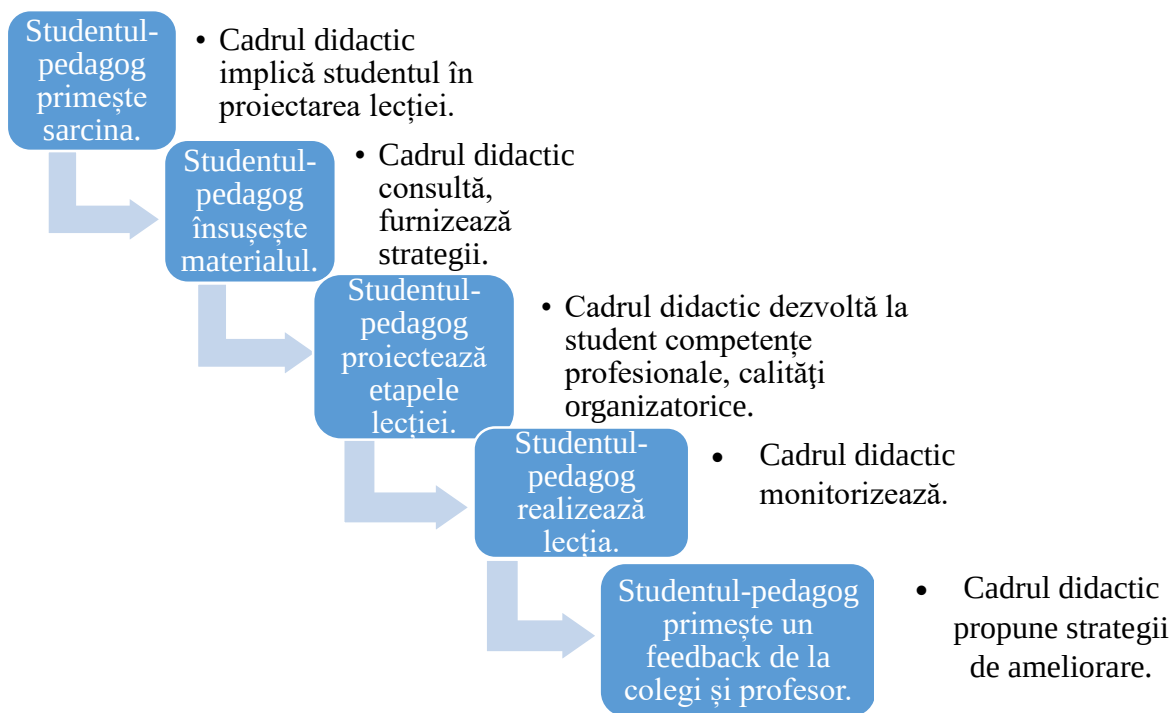


Figura 1.2. Structura grafică a strategiei *A învăța prin a preda*

1.2 Poziționarea strategiei *A învăța prin a predă* în raport cu alte strategii didactice ale pedagogiei postmoderne

Ne propunem mai întâi să scoatem în evidență imperativele pedagogiei postmoderne cu scopul de a vedea în ce mod strategia *A învăța prin a predă* se încadrează în aceasta. S. Cristea [17, p. 62-64] menționează că “educația postmodernă marchează o tendință integratoare, realizabilă între: teoria pedagogică – practica pedagogică; teoria generală a educației – teoria generală a instruirii; predare-învățare-evaluare; proiectare-realizare-dezvoltare [...], exprimată uneori prin formula „tehnologia educației/instruirii”, angajată, în sens epistemologic și metodologic, la nivelul *teoriei generale a curriculumului*”.

E. Păun [49, p. 67] evidențiază caracteristicile școlii postmoderne ca fiind 1) centrarea educației pe individ, 2) restabilirea dialogului între individ și societate, prin crearea unui spațiu educațional umanist, 3) valorizarea comportamentelor situaționale, contextualizate și irepetabile ale persoanei, 4) în postura de actor integrat mediului școlar, elevul va dobândi competențe academice și competențe sociale, în conformitate cu calitatea culturii școlare, 5) curriculumul școlar trebuie integrat în mediul elevilor (negociat).

V. Guțu [28, p. 7] scoate în evidență pragmatismul, tehnologizarea și informatizarea care se impun în epoca postmodernismului.

V. Andrițchi [2, p. 26-29] evidențiază că “pedagogia postmodernă pune accent pe modelele psihocentriste ce pledează pentru dezvoltarea potențialului individual al fiecărui individ în parte, umanizarea educației, valorificarea intereselor, particularităților psihice și cele individuale ale celui ce este educat, spre integralitatea ființei umane și dezvoltarea ei durabilă, pentru aceasta formulându-și obiective ca: a învăța să cunoști, a învăța să faci, a învăța să conviețuiești și a învăța să fii”. Cercetătoarea sintetizează, în acest sens, principiile fundamentale promovate în pedagogia postmodernă ca fiind a) respectarea diversității; b) învățare activă; c) importanța relației interpersonale (fiecare om are nevoia să fie apreciat pentru calitatea sa de ființă umană); d) învățarea pe tot parcursul vieții.

Reieșind din imperativele pedagogiei postmoderne, observăm, din cele expuse în subcapitolele anterioare, că strategia *A învăța prin a predă* răspunde pe deplin acestor imperative și poate contribui semnificativ la eficientizarea învățământului, deoarece aplicarea ei în demersul didactic universitar va conduce atât la stăpânirea limbii germane, cât și la apropierea unui arsenal de instrumente didactice, elemente ale competenței profesionale: 1) Dezvoltarea mai temeinică a competențelor-cheie: prin aceste competențe-cheie sunt înțelese calificative transcendente, care țin atât de designul procesului de predare-învățare-evaluare, cât și de managementul lecției (competența de a învăța, capacitatea de a prelua diferite roluri, abilitățile

tehnice/mediatice, creativitatea, priceperea de a planifica, deprinderea de a lucra împreună cu cineva, de a rezolva conflicte, de a purta răspundere împreună cu cineva, de a împărtăși bucuria realizărilor/succesului). 2) Atingerea unor obiective educaționale de primă importanță în formarea pedagogului, precum *a înțelege* și *a tolera*. 3) Respectarea principiilor didactice fundamentale: centrarea pe student; predarea interactivă; învățarea globală/integrală; interacțiunea lingvistică; dezvoltarea fanteziei, a creativității; autonomia învățării. 4) Stimularea învățării autentice în contexte reale, prin angajare personală și implicare, datorită unor experiențe educaționale de succes, care să asigure reușita în plan profesional.

Operăm cu sintagma *competență profesională* în accepția studiului „Cadrul de referință al curriculumului universitar”: „capacitatea de selecție, combinare și utilizare adecvată a ansamblului integrat, coerent, dinamic și deschis de cunoștințe, abilități (ex.: abilități cognitive, acționale, relaționale) și alte achiziții (ex.: valori și atitudini), specifice unei activități profesionale, în vederea rezolvării cu succes a situațiilor-problemă circumscrise profesiei respective, în condiții de eficacitate” [27, p. 90].

Încercând a poziționa strategia *A învăța prin a predă* în raport cu principiile învățământului postmodern și respectiv cu alte strategii didactice, remarcăm specificul ei în ansamblul tehnologiei de predare-învățare-evaluare, definirea, atribuirea unor funcții, caracteristici și identificarea specificului. După I. Cerghit [12, p. 273], „strategiile schițează evantaiul modalităților practice de atingere a țintei prevăzute și au valoarea unor instrumente de lucru”. La același autor identificăm o definiție deosebit de potrivită pentru cercetarea noastră: „strategiile de instruire (didactice) reprezintă un fel de „inginerii pedagogice desfășurate”, ce exprimă voința de traducere a intențiilor instructiv-educative în acte pedagogice, de a stăpâni situațiile de instruire, de a face față întâmplării sau hazardului în soluționarea optimă a unor astfel de situații” [ibidem, p. 278].

Paradigma constructivistă (înțelegem prin paradigmă “un complex, un nod de principii, concept și idei cu caracter general care determină modul de a percepe și a aborda o realitate” [38, p. 120]) plasează elevul/studentul în centrul învățării, mobilizând cunoștințele lui anterioare, conducând spre elaborarea unui context de învățare propriu; se presupune că acesta își construiește propria interpretare a informațiilor și a situațiilor cu care se confruntă, iar învățarea se desfășoară prin cooperare. „În perspectiva constructivistă, maniera în care cunoașterea este concepută și achiziționată, tipurile de cunoștințe, modul de stabilire a scopurilor, activitățile desfășurate, rolul elevului și al profesorului etc. sunt diferit articulate. [...] Rolul profesorului nu este de a distribui cunoașterea, ci de a furniza elevilor ocazii și incitări de a o construi [40, p. 15]”. Mutatis mutandis, rolul profesorului este de *organizator, facilitator, antrenor, ghid*,

coordonator, moderator, consilier. În acest context, discriminarea termenilor uzuali *tehnologie – strategie – metodă – tehnică* este principială. Taxonomia acestora, pe palier educațional, o vom elucida cu ajutorul următoarelor definiții: **Tehnologia** cuprinde metodele și mijloacele dintr-un anumit domeniu [46, p. 15] și astăzi prin tehnologie educațională se subînțelege „perfecționarea structurii procesului de învățare și sporirea eficienței lui” [46, p. 25]. În cazul nostru, vom opera cu termenul de **strategie**, ca “demers proiectiv al cadrului didactic, care vizează adoptarea unui anumit mod de abordare a învățării, prin combinarea eficientă a unor metode, procedee, mijloace didactice (reunite logic și funcțional într-o anumită metodologie), în contextul unei anumite forme de organizare a procesului didactic, având ca rezultat un mod de programare într-o succesiune optimă a evenimentelor proprii procesului didactic, pe secvențe de timp estimate anticipat” [53, p. 79]. **Strategia** se referă la planificarea, organizarea și conducerea procesului de învățare, ea este arta de a folosi toate **metodele** pentru a asigura succesul școlar. **Metoda** este totalitatea **tehnicilor** cu ajutorul cărora se predă o materie de studiu. **Tehnica** este soluția practică adoptată pentru a realiza învățarea. *A învăța prin a preda* poate fi considerată o **strategie**, pentru că se referă la:

- O finalitate clară a învățării, care dictează planificarea, pregătirea, organizarea, evaluarea procesului educațional – atât de către profesorul universitar, cât și de către studenții săi;
- O proiectare articulată și coerentă a activităților auditoriale și a studiului independent în abordarea conținutului curricular;
- Activarea și procesarea experienței anterioare, „având ca finalitate valorificarea și transferul acesteia în noile contexte de învățare academică”;
- Aplicarea schemelor-cadru de sistematizare a elaborărilor, utilizărilor și a transferului noilor structuri de cunoaștere în contexte formale și/sau nonformale [37, p. 25].

A învăța prin a preda se regăsește plenar în taxonomia strategiilor, propusă de Ioan Neacșu: strategii social-afective (manifestate în procesul învățării prin cooperare, al evaluării reciproce); strategii cognitive (manifestate în procesul învățării academice independente, prin operațiile intelectuale cunoscute, conform oricărei taxonomii specifice disciplinei); strategii metacognitive (manifestate prin autoevaluare, automanagement, planificare metacognitivă) [ibidem, p. 27]. Iar descriptorii de bază ai strategiilor de învățare permanentă (pentru că la aceasta raportăm *A învăța prin a preda*) îi sunt perfect aplicabili: dezvoltare intelectuală nonlinară, ascendentă; conduita flexibilă, stima de sine; efort educat cooperant, de progres; centrarea pe subiect; mediu de învățare flexibil, virtual conectat; motivație dominant intrinsecă; planificare în regim personal, eficace.

Variabilele strategiei didactice raportate la *A învăța prin a predă*

Pentru că exercițiul este esențial în aplicarea strategiei *A învăța prin a predă*, aici avem în vizor patru categorii de variabile: structura sarcinii didactice noi, organizarea materiei de studiu, transmiterea eficientă a cunoștințelor, utilizarea mijloacelor didactice eficiente [18, p. 110-111]. Cea care ne interesează în mod expres este transmiterea eficientă a cunoștințelor, care „angajează următoarele calități ale acțiunii de predare: stimularea interesului elevilor; exprimarea clară, precisă/simplă a mesajului pedagogic; retroacțiunea continuă, susținută procedural prin întrebări directe; tehnici de conversație euristică și dialog între elevi” [ibidem].

Prezintă interes, în această ordine de idei, și variabilele strategiei didactice [12, p. 278], pe care, în tabelul ce urmează, le vom raporta la *A învăța prin a predă*:

Tabelul 1.3. Variabilele strategiei didactice raportate la *A învăța prin a predă*

Obiectivele	se referă la eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii germane prin fundamentarea, implementarea și valorificarea strategiei <i>A învăța prin a predă</i> ;
Conținutul	vizează domeniile fundamentale ale limbii – <i>vocabularul, gramatica și fonetica</i> , precum și activitățile comunicative de <i>audiere, citire, scriere și vorbire</i> , selectate în conformitate cu CECRL și documentele nomenclatorii (curriculumul universitar, plan-cadru);
Resursele umane	implică toți studenții, indiferent de gradul de pregătire; se ține cont de nivelul fiecăruia și i se dă o sarcină pe măsură; la primele exersări lucrează voluntarii;
Modurile de predare	sunt, inițial, clonate după modelele de predare utilizate de profesor; cu timpul, studenții devin suficient de independenți ca să caute și să experimenteze tehnici noi;
Resursele materiale	în prim-plan se situează manualul și auxiliarele didactice cu care lucrează profesorul; este stimulată identificarea și utilizarea resurselor multimedia, a softurilor educaționale;
Timpul	adekvat aplicării ține din semestrul IV până la momentul absolvirii; dacă strategia este cu adevărat parte din arsenalul profesorului, se aplică la orice lecție practică;
Evaluarea	este preponderent formativă, revenindu-i celui care predă tema nouă; implică și profesorul universitar, care poate evalua prestața tuturor;
Feedbackul	este imediat, direct, verbal și - de dorit - pozitiv; dezvoltarea deprinderii de a da și primi feedback în procesul predării-învățării-evaluării este una dintre sarcinile formării profesionale a studenților-pedagogi.

Strategia *A învăța prin a preda* are tangențe cu alte strategii didactice și se materializează în multe dintre metodele pedagogice încetățenite. În tabelul ce urmează am selectat unele strategii didactice care au tangențe cu *A învăța prin a preda*. În elaborarea acestui tabel ne-am condus de următoarele criterii: 1) în realizare se preia un rol: în marea majoritate, cel de a preda, 2) acest rol implică o pregătire deosebită și o responsabilitate sporită, 3) se mizează pe cel care preia rolul, 4) acțiunea se desfășoară în propriul grup academic, 5) rolul cadrului didactic este cel de moderator, monitor.

Tabelul 1.4. Tangențe ale strategiei *A învăța prin a preda* cu alte strategii didactice

Modelul tutorial: când un tutore (elev/student mai avansat în cunoștințe) ghidează, instruiește, repetă, predă, învață un conținut cu cineva mai puțin avansat [76]; este răspândit în Europa și America; există multe programe tutoriale pentru dezvoltarea competenței lectorale, creșterea motivației, dezvoltarea gândirii [189], [82, p. 367-389], P.A. Cohen (1982) și R.D. Cloward (1967- 1976) [171, p. 20-22], [138, p. 47-53], [159, p. 101-118], [160, p. 179-196], [187, p. 77-94]. <u>Asemănări:</u> tutorele predă, repetă, învață un conținut; se așteaptă de la tutori îmbunătățirea aspectelor cognitive, sociale și afective; tutorele dezvoltă competențe precum a interacționa, a explica, a diagnostica. Am utilizat modelul tutorial în timpul unei dictări (anexa 1). <u>Deosebiri:</u> avem deslușit un tutore (student cu cunoștințe mai avansate, nu orice coleg din grupă); se pune accent pe instruirea tutorelui, mai puțin pe cel instruit; <i>A învăța prin a preda</i> îi implică pe toți și are loc în grup, iar tutoringul se realizează individual.
Învățământul monitorial: instruire prin intermediari, sistem lancasterian; relația educator-monitor-elev [41, p. 60-61]. <u>Asemănări:</u> monitorul preia parțial funcții pedagogice; are loc în grup. <u>Deosebiri:</u> monitori deveneau doar elevii care se remarcă prin sârguință, rezultate bune. <i>A învăța prin a preda</i> se aplică fără discernerea studenților după gradul de succes academic.
Strategia Predării reciproce: vizează îmbunătățirea competenței lectorale; se centrează pe cele 4 strategii: a rezuma, a pune întrebări, a clarifica, a prezice; elevii/studentii devin experți [163, p. 117-175], [173, p. 479-530]. În spațiul autohton, foarte asemănătoare este populara tehnică de învățare prin colaborare <i>Mozaic</i>, denumită încă <i>Jigsaw</i> [11, p. 170-171], <i>Carusel</i>, <i>Puzzle</i>, <i>Zigzag</i>: elevii/studentii devin experți pentru o parte din text; informația citită se explică, se pun întrebări de clarificare, se discută, se elucidează momente neclare, feedbackul se asigură prin întrebări [57, p. 170]. <u>Asemănări:</u> elevii/studentii preiau unele funcții pedagogice (a rezuma, a pune întrebări, a

clarifica, a prezice).

Deosebiri: strategia *A învața prin a preda* impune mai multe funcții pedagogice; *Predarea reciprocă* e monitorizată îndeaproape de profesor, iar la *A învața prin a preda* prezența profesorului e neuzită și locul său e în ultima bancă; *Predarea reciprocă* e deosebit de utilă pentru îmbunătățirea competenței lectorale, iar *A învața prin a preda* acoperă mai multe domenii.

Strategia Asistenței reciproce: cei implicați au o dată rolul de profesor, altă dată rolul de elev; cel pe rol de elev rezolvă o problemă și trebuie să explice pașii rezolvării celui pe rol de profesor; eficiența ei se verifică cu ajutorul unui test cu soluții [106, p. 453-494], [171, p. 13].

Asemănări: elevul preia rolul de profesor.

Deosebiri: *Asistența reciprocă* are domenii restrânse de aplicare; se lucrează după un algoritm; *A învața prin a preda* presupune valorificarea oricărei strategii didactice adecvate situației.

Metodele de acțiune simulată (sau fictivă: jocurile didactice, jocurile de rol sau de simulare, învățarea dramatizată, învățarea pe simulatoare): se simulează acte de conducere, activități de prognoză, situații din trecut, fenomene din natură - situații problematice; sunt modelate didactic conform unor obiective prestabilite, analizându-se riguros faptele [11, p. 261].

Asemănări: studentul preia un rol (care este stabilit de profesor sau îi revine aleatoriu).

Deosebiri: în acțiunea simulată rolul nu e neapărat de profesor; în cadrul strategiei *A învața prin a preda* studentul stabilește obiectivul (sub îndrumarea profesorului), alege modalitățile de predare-învățare-evaluare. Simularea rolului de profesor include, dar și depășește situațiile sus-numite. Pentru strategia *A învața prin a preda* nu e necesară analiza riguroasă a faptelor, în schimb e mai importantă conexiunea inversă.

Metoda proiectelor: se propune o temă de acțiune-cercetare, orientată spre atingerea unui scop bine precizat; se realizează prin îmbinarea cunoștințelor teoretice cu acțiunea practică; timp determinat; finalitatea – o lucrare științifică [11, p. 253-258].

Asemănări: este inspirată la fel din principiul *learning by doing*; subiectul este pus într-o situație autentică de cercetare și acțiune; se solicită confecționarea materialelor didactice; alcătuirea proiectelor didactice; profesorul e în umbră (are rol de consultant).

Deosebiri: metoda proiectelor are o finalitate bine determinată (o lucrare științifică), în timp ce *A învața prin a preda* nu are; metoda proiectului este realizată după un ghid, îndreptar scris, care cuprinde întrebări, indicații, sarcini de cunoaștere și de acțiune, de organizare – în timp ce la *A învața prin a preda* studentul își trasează singur (în majoritatea cazurilor) calea.

Metodele real-active (activ-participative): metodele real-active [20, p. 22-32] contribuie îndeosebi la dezvoltarea gândirii, logicii, imaginației, procesului de metacogniție, creativității

pedagogice și a interesului pentru profesia aleasă. Scopul major al metodelor real-active este reflectarea cerințelor de activizare și construire a procesului de cunoaștere în circumstanțe reale. Metodele real-active îl inițiază pe student în procesul de organizare a cogniției și a metacogniției. Drept repere teoretice pentru metodele real-active au servit modelele cognitive, stilurile cognitive, perspectivele cognitive de proiectare, cât și indicatorii metodologici, examinați prin prisma aspectelor strategiilor cognitive.

Asemănări: contribuie la dezvoltarea gândirii, a interesului pentru profesia de pedagog; se utilizează activ strategii cognitive și metacognitive; se realizează în situații reale de învățare; se preia un rol în procesul de instruire; se centrează pe acțiune.

Deosebiri: Strategia *A învăța prin a preda* vizează aceste momente, dar și le depășește, deoarece dezvoltă în mod vădit competențele și aptitudinile practice ale studentului, de ex., *a putea realiza o activitate comunicativă de audiere în grup*.

În concluzie: strategia *A învăța prin a preda* vine să îmbogățească arsenalul profesorului universitar și să contribuie la diversificarea strategiilor și metodelor pe care studentul-pedagog le asimilează pe băncile facultății. Chiar dacă în literatura din spațiul autohton, care se referă la strategiile și metodele de învățământ, nu se regăsește termenul de *A învăța prin a preda*, noi ne călăuzim de afirmația lui I. Cerghit [11, p. 59-61], care privește ca o normalitate apariția și implementarea noilor metode de instruire: „...în acest univers al diversității pedagogice, nici o situație de învățare nu este identică una cu alta, cea care trece cu cea care vine. [...] Infinita varietate de situații este, implicit, izvorul unei mari diversități de proceduri de lucru; ea pledează în favoarea pluralismului metodelor de instruire și de educație; justifică practicarea unor modalități dintre cele mai diverse de organizare a învățării, căci stimularea personalității, a multilateralității ei, nu se poate obține prin uniformizarea învățării și standardizarea procedurilor de învățare. [...] Varietatea metodelor oferă un teren mai favorabil interactivității elevului cu materialul de studiat ori diversificării relațiilor profesor-elevi, elevi-elevi, elev-echipă, elev-colectiv și multiplică rolurile pe care ei pot să și le asume în procesul de învățământ.”

În continuare propunem **considerentele** noastre (care răspund pe deplin imperativelor pedagogiei postmoderne) în sprijinul faptului că strategia respectivă este perfect aplicabilă anume în procesul studierii unei limbi străine: 1) ÎP este o strategie interactivă, 2) care plasează studentul în centrul instruirii, 3) îi dezvoltă experiența lingvistică globală și 4) îl ajută la rezolvarea situațiilor-problemă. Strategia *A învăța prin a preda* poate fi aplicată/realizată 5) într-un câmp special de învățare, care poate fi numit *moderat constructivist*, unde 6) conținuturile vor

fi prelucrate mai intensiv și 7) secvențial de către studenți, 8) ceea ce va influența pozitiv motivația. Totodată tindem să scoatem în evidență și 9) limitele acestei strategii.

1) *A învăța prin a predă este o strategie interactivă*

În manualul didacticii franceze al lui A. Nieweler (2006), strategia *A învăța prin a predă* este definită în glosar ca “formă radicală a elevilor și a lecției, bazată pe acțiune” [157, p. 4-21]. Anume acțiunea și interacțiunea devin argumentele forte în favoarea aplicării acestei strategii în procesul de formare a viitorilor pedagogi. În viziunea glotodidacticii actuale, *A învăța prin a predă* este o strategie interactivă, deoarece are la bază “interrelaționarea reciprocă și nu numai” [20, p. 29], deoarece în timpul demersului didactic studenții cooperează, asimilează informații noi prin intermediul unui schimb reciproc de cunoștințe din domeniile limbii (vocabular, gramatică, fonetică), antrenând cele 4 capacități fundamentale (a audia, a citi, a vorbi, a scrie) și punând accent sporit pe competențele de comunicare.

Acceptabile pentru cercetarea noastră sunt și ideile cercetătorului Ioan Cerghit, care afirmă că „studenții implicați nemijlocit și concomitent în procesul de predare-învățare-evaluare exersează capacitatea de decizie și de inițiativă, de emulație, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă, de identificare a subiectului cu situația de învățare în care acesta este antrenat, ceea ce duce la schimbarea statutului studentului în stăpânul propriei transformări și formări [10, p. 54]”. Astfel *activ* va fi studentul care depune efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe [ibidem, p. 73].

Fiind strategie interactivă, *A învăța prin a predă* va „urmări optimizarea comunicării, observând tendințele inhibitorii care pot apărea în interiorul grupului” [50, p. 140]; va „reprezenta un proces natural și social, în care participanții comunică și se motivează reciproc” [136, p. 1-5] și îl va „activa pe cel ce învață, acordându-i funcții de predare” [121, p. 26]: studenții preiau organizarea lecției, modelează și conduc fazele de exersare și de prezentare, au grijă ca lecția să se desfășoare interesant și colegii să fie motivați, utilizând diverse forme de organizare a lucrului; intervențiile lor nu se rezumă doar la prezentarea temei noi, ci și la planificarea secvențelor de exerciții corespunzătoare, fazelor de discuții în mod continuu și reflexiv; profesorul este atent atât la reușita comunicării didactice, cât și la dezvoltarea competențelor comunicative și intervine când este ceva neclar”; va intensifica și preocupările profesorului, care trebuie să fie atent la aspectele psihologice, îndeosebi la cele motivaționale. Gabriela Cristea [apud 42, p. 113] afirmă că profesorul trebuie să creeze un climat psihologic adecvat manifestărilor de creativitate și inițiativă gnoseologică a elevilor; să perfecționeze permanent canalele prin care circulă cunoștințele științifice; va contribui la creșterea gradului de

implicare a elevului și multirelaționalitatea între profesor și elev, în viziunea cercetătoarei O. Oprea [41, p. 12-13], între elev și colegii săi, pe de o parte, dintre elevi și conținut, pe de altă parte. În procesul instruirii reciproce se realizează obiective de ordin cognitiv, dar și de ordin socioafectiv (dezvoltarea capacităților de comunicare, de dialogare interpersonală și intrapersonală, stimularea încrederii în sine, stimularea capacităților de reflectare asupra propriilor demersuri de învățare – metacogniția și asupra relațiilor interumane etc.); se accentuează latura formativ-educativă de dezvoltare a personalității atât prin oferirea de ocazii de a descoperi și a valida în practică cunoștințele teoretice, cât și prin oportunitățile sociale de dezvoltare a trăsăturilor de caracter, voință și perseverență.

La baza strategiei examinate se află acțiunea, iar M. Golu (1975) susține, în acest sens, că acțiunea devine principalul laborator în care se plămădesc, capătă formă și se consolidează atât diferitele structuri și procese psihice particulare, începând cu percepția și terminând cu gândirea, cât și integralitatea emergentă a sistemului psihic în ansamblu [apud 3, p. 69-70]. Aici ilustrăm și prin referință la J.A. Comenius: educația se realizează preponderent prin acțiune, plecând de la o bază intuitivă consistentă; o persoană învață să scrie scriind, învață să gândească gândind și învață să memoreze memorând [19, p. 124]. De aceeași părere este și V. Goraș-Postică [26, p. 9-11], când scoate în evidență faptul că strategiile interactive contribuie principial la transformarea studentului în subiect al învățării, îl scoate din sfera pasivității, din comoditate, din poziția de simplu consumator de informații; dezvoltă/evidențiază calitățile de colaborare, coparticipare, implicare intensivă, conștientizare, acumulare de diverse idei, dar și calitatea de manager (conducător, organizator), care duce la dezvoltarea complexă a personalității; stimulează spiritul de explorare; stimulează aptitudinile de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune; formează experiențe și competențe de a rezolva situații de problemă, studii de caz, într-un timp relativ scurt; se cultivă autonomia și afișarea propriilor opinii (poziții); se dezvoltă aptitudinile de exprimare; se asigură însușirea și aplicarea unor cunoștințe și capacități de către majoritatea studenților (chiar și de către cei timizi); se creează premise pentru formarea unui stil de muncă activ, însoțit de feedback și autocontrol, asigurând corectarea greșelilor la moment, în procesul de lucru, precum și de construire a actului de cunoaștere (conform pedagogiei constructiviste); se realizează un feedback rapid, în mod plăcut, energizant și mai puțin stresant; se diminuează distanța profesor-student, se pune accent și pe sfera relațiilor, nu doar pe rezultate; se solicită calificarea sa profesională.

Parcurgând acest demers interactiv, vom avea în final un student pe care M. Bocoș îl vede “capabil să-și reorganizeze și să-și restructureze în permanență achizițiile proprii, în viziune sistemică, iar cadrele didactice stimulează elevii să-și dezvolte deprinderea de a elabora proiecte

personalizate de învățare, să-și asume responsabilitatea desfășurării învățării, conștientizând, aplicând, (auto)evaluând, gestionând și dobândind progresiv autonomie în propria formare [3, p. 63]”.

2. *A învăța prin a preda* plasează studentul în centrul instruirii

Strategia *A învăța prin a preda* poziționează studentul în centrul instruirii și profesorul trebuie, în acest context, să permită studenților să participe într-o oarecare măsură la alegerea și împărțirea secvențelor lecției, a conținuturilor, a formelor de învățare (actualizând termenul *negotiated curriculum*); oferă studentului posibilitatea ca fiecare să-și traseze calea individuală de învățare, de accesare a informației; se promovează autoevaluarea – studenții primesc feedback diferențiat, posibilități noi de a reflecta și de a se autoevalua referitor atât la procesul, cât și la succesul învățării; se formează comportamentul strategic: strategiile de învățare, de predare, de autoorganizare, care vor duce la creșterea abilităților și competențelor (de ex., studenții vor putea să-și organizeze singuri mai întâi învățarea – într-un alt mod: mai profund, strategic, disciplinat – și, treptat, predarea). Împărtășim, în acest sens, ideea cercetătorilor H.D. Stolovitch și E.J. Keeps [62, p. 16] care susțin că "prelegerile de orice fel încurajează pasivitatea, presupun o comunicare într-un singur sens, axată pe conținut, și o simplă transmitere de informații. Formarea, instruirea și educația cu adevărat centrate pe cursant și axate pe performanță necesită dialog și experiență - conversații captivante și interacțiuni relevante - pentru a produce transformări." Se centrează pe ideea didacticii comunicative, care, prin participarea diferențiată a studenților, se poate finaliza și cu o calitate diferențiată a lucrului asupra învățării. Cine analizează lecția din perspectiva celui care predă primește un alt acces la învățare, cine reflectează împreună cu profesorul asupra proiectului didactic, realizând desfășurarea și analiza lecției, alternând rolul de student cu cel de profesor, poate întrevădea cerințele, aspectele metodice și relaționale ale lecției. Acestea toate conduc spre o intensificare a învățării împreună.

Plasarea studentului în centrul instruirii îi oferă spațiu liber de a structura singuri conținuturile: să proiecteze, să discute, să decidă, să prelucreze, să prezinte convingător, iar profesorul "va antrena aceste competențe prin gândirea și planificarea metodică" afirmă H. Mandl și G.Reinmann [apud 135, p. 32-33]. La aceasta J.P. Martin [144, p. 7] adaugă că elevii își vor dezvolta și competențe curriculare, competență mediatică, deprinderi de a lucra în echipă, exersează competențele de comunicare și sunt foarte motivați, deoarece toți au prezentat ceva și nu vor să se facă de rușine. În general, nivelul de ambiție a fiecăruia în raport cu sine și cu colegii crește. La lecție urmează o intensificare a evenimentelor și, ca urmare, crește succesul fiecăruia.

Importantă în aplicarea strategiei *A învăța prin a preda* devine pentru studentul-pedagog abilitatea de a prelua adecvat un rol, de a parcurge distanța către acest rol, de a-l stăpâni cu succes și prin aceasta se dezvoltă competențele-cheie stipulate în Codul Educației [14, p.14], precum 1) comunicarea în limba străină, 2) competența de a învăța să înveți (actualizăm: în așa mod ca să explici cu succes și colegilor ceea ce s-a învățat), 3) competențe sociale și civice, 4) spirit de inițiativă; 5) competențe de exprimare culturală și de conștientizare a valorilor culturale. *A învăța prin a preda* promovează creativitatea, independența studentului, încrederea în sine și, nu în ultimul rând, calitățile profesionale de bază, precum abilitatea de a lucra în echipă, de a comunica, gândirea de tip holistic, informarea și documentarea, comportamentul explorativ, abilitatea de a prezenta, competența de proiect, competența mediatică, generarea cunoștințelor, promovează virtuțile indispensabile succesului profesional (punctualitatea, încrederea, rezistența, toleranța).

În aceste împrejurări, L. Bredella și M. Legutke [98] consideră că un cadru didactic trebuie să găsească sarcini motivante, ajutând studenții să înțeleagă lumea, să se cunoască pe sine și să-i accepte pe alții, iar pe parcurs să-și articuleze experiențele în limba străină. Acestea trebuie să le reclame studenților capacitatea de a se autocerceta, de a acumula informații, de a întrebuința informația acumulată și a o utiliza pentru însărcinări creative. Temele trebuie să răspundă abilităților didactice ale studenților, deci cel care își asumă rolul de profesor trebuie să gândească cum să le prezinte colegilor materialul clar și interesant. Ca urmare, studenții se vor dedica nu doar rezolvării de sarcini primite, ci se vor transpune în pielea ascultătorului și în așa fel atenția lui se va concentra pe procesele de învățare și de înțelegere.

3) *A învăța prin a preda* dezvoltă experiența lingvistică globală

Strategia *A învăța prin a preda* mărește potențialul propriu prin comunicare *naturală* (temele, textele, conținutul lecției să fie autentice), care este imperfectă prin definiție; dezvoltă calitățile necesare unui membru de succes al societății, făcându-l un bun strateg; dezvoltându-i cunoștințe și competențe de bază din domeniul profesional și înarmându-l cu un spectru larg de cunoștințe globale, deprinderi, atitudini. În plus prin strategia *A învăța prin a preda* învățarea devine dihotomică: studentul asimilează limba (adică sistemul fonetic, lexical, gramatical) și exersează vorbirea (imediat și în procesul activităților de comunicare).

A. Witwer [194, p. 320] a observat în timpul implementării strategiei că, atunci când utilizatorii limbii preiau predarea gramaticii și a vocabularului, ei trebuie să acorde atenție corectitudinii lingvistice, prin aceasta sporind partea lor autentică de vorbire la lecție și rezolvându-se conflictul final lingvistico-didactic, unde corectitudinea lingvistică a lecției de gramatică și traducere se confruntă cu învățarea mai bună a limbii în situații comunicative

autentice. Despre ameliorarea competențelor comunicative dar și a învăța să înveți relatează și A. Renkl [171, p. 37] “verbalizările limpezesc propriile reprezentări, le fac mai explicite și mai clare, iar atunci când studentul-pedagog răspunde la întrebările studenților-ascultători, această experiență are drept consecință promovarea învățării”.

În cadrul strategiei studenții se confruntă cu situații serioase (netradiționale) în interiorul și exteriorul instituției de învățământ, schimbând astfel realitatea și rolul studentului. O asemenea strategie, susține R. Krüger [138, p. 57], “îi obligă pe toți participanții la o comunicare și la o cooperare mai intensă”.

4) Strategia *A învăța prin a preda* ajută la rezolvarea situațiilor-problemă

Exersând strategia *A învăța prin a preda*, studentul, susțin S.L. Finkle și L.L. Torp [114], determină existența sau nonexistența unei probleme, definește cu exactitate problema, identifică informațiile necesare pentru a o înțelege, identifică resursele trebuincioase pentru a colecta informația necesară, generează posibile soluții la problemă, prezintă soluțiile (eventual, prin susținerea unei variante). În acest caz, rezolvarea unei probleme se realizează prin etapele: 1) identificarea situației-problemă și formularea problemei, 2) înțelegerea problemei, 3) organizarea informației, 4) folosirea informației, 5) finalizare și dezvoltare. Fiecărei etape îi corespund activități vizând procesul rezolvării de probleme și conținuturi.

Și cercetătorul H. Klippert [134, p. 51] consideră că însărcinările sau situațiile de învățare sunt mai mult sau mai puțin deschise, provoacă elevii la experimente, la discuții. Acest fel de a încerca prin greșeli declanșează procese cognitive ce ajută la rezolvarea problemelor și astfel dezvoltă și competențele-cheie precum creativitatea, propria inițiativă, rezistența. Rezultatele nu sunt cunoscute din timp, studenții fiind puși în situația să înfrunte anumite bariere până ajung la rezolvarea problemei: a acționa se învață doar prin a acționa și prin reflecție.

O părere asemănătoare exprimă cercetătoarea A. Solcan [59], care susține: capacitățile se formează mai bine în cazul în care studenții se confruntă cu situații problematice, dificile, adică atunci când au ocazia să exerseze competențele specifice.

5) Strategia *A învăța prin a preda* poate fi realizată într-un câmp special de învățare numit *moderat constructivist*

Analizând sursele consultate, ajungem la concluzia că câmpul de învățare în care se realizează strategia *A învăța prin a preda* poate fi numit „moderat constructivist”. D. Wolff (2002) spune că un factor dintre cei mai importanți în învățarea limbilor străine este câmpul de învățare. D. Wahl (2006) înțelege prin câmp de învățare o sortare, un aranjament plănuir, care este alcătuit din componente didactice, metodice, materiale și mediale. A. Huber (2007) definește câmpul de învățare moderat constructivist ca pe unul în care “preferințele abordărilor

cognitivist și constructivist se unesc unele cu altele”. Un astfel de câmp, în care învățarea poate fi eficientă, după A. Huber (2004), arată în felul următor: 1) promovează construcția activă a cunoștințelor, 2) favorizează competențele de rezolvare a problemelor, 3) favorizează învățarea autonomă (încurajează individul la multe activități independente, dar totuși nu-i lasă să ia decizii pe cont propriu), 4) promovează competențele sociale, 5) susține procesele de construcție individuale și 6) ia în considerație diferențele individuale. A. Huber numește 6 elemente-cheie ale acestui câmp: 1) un câmp caracterizat de dominanța însușirii subiective (cum e designul lecției); 2) utilizarea diverselor forme cooperative; 3) luarea în considerație a diferențelor individuale; 4) orientarea spre problemă; 5) orientarea spre proces; 6) utilizarea noilor forme de control, de evaluare [apud 186, p. 72-75]. Și descrierea dată de U. Krug [137, p. 18] vine să completeze câmpul moderat de învățare constructivist, care trebuie să fie: *activ*, căci vizează propria activitate a elevului; *constructiv*, punând în lumină problemele reale și complexe; *situativ*, valorificând contextele autentice, orientate spre utilizare; *autoreglativ*, promovând învățarea individuală, regularea metacognitivă; *social*, mizând pe învățarea cooperativă, cunoștințe care se construiesc social. Alte obiective adresate elevilor [ibidem p. 60-61]: schimbarea spre un elev care răspunde de acțiunile sale; elevii își determină independent, pe baza experiențelor anterioare, nivelul de cunoștințe și competențe; deoarece postulatul central al constructivismului constă în a nu pune la dispoziția elevilor soluții de gata, ci a-i lăsa să-și construiască singuri cunoașterea.

Ca urmare cadrului didactic îi revine sarcina de a pregăti pentru studenți activități constructive de învățare, care le vor cere să prelucreze materialul corespunzător cu diverse simțuri și să exerseze, apoi, singuri să-și folosească competențele transdisciplinare (metodice, comunicative, sociale și emoționale) [135, p. 85].

6) Aplicându-se strategia *A învăța prin a preda*, conținuturile lecției sunt prelucrate mai intensiv și studenții devin mai activi

Deoarece învățarea concepută astfel are loc în grup, unde studenții sunt colegi și prieteni de ceva timp, inhibiția de la student la student e mai joasă. G. Rinschede [172, p. 272-275] afirmă că celor din sală le vine mai ușor să ceară lămuriri atunci când apar neclarități; profesorul recunoaște lacunele mai repede și poate reacționa la ele individual și specific; se promovează învățarea socială, deoarece elevii exersează roluri noi și se adresează des unul altuia; se exersează tehnici de prezentare, cât și abilitatea de a motiva un grup; sunt promovate punctualitatea, încrederea în sine, rezistența contra stresului, competența de a planifica. În acest context J. Grzega [121, p. 220] aduce argumentul său pentru învățarea în grupul propriu, afirmând că “se învață mai bine când se simte o legătură afectivă cu materialul; când ți se dă

șansa spre autorealizare și spre găsirea fericirii; când se poate hotărî împreună materialul ce urmează să fie învățat; când ești legat social; când materialul se predă în grupa proprie; când materialul este predat într-o limbă plastică; când este încontinuu controlată valabilitatea cunoștințelor”. Și P. Petersen [165, p. 144] este de părerea că diferența de vârstă neconsiderabilă face multe lucruri mai ușoare: întrebarea unui coleg de aceeași vârstă primește răspuns într-un fel specific, care este mai aproape de lumea elevilor. Iar H. Hermesen și C. Schuler [124, p. 95] au observat acest beneficiu al strategiei în practica lor: elevii sunt scoși din rolul lor de consumatori pasivi, se recurge la diverse metode în care profesorul se retrage și transmite unele dintre obligațiile sale elevilor, se pune accent pe un principiu fundamental, de care au nevoie tinerii, și anume de a fi printre ai săi, printre persoane de aceeași vârstă, de a învăța independent de profesori.

J.P. Martin, prin numeroasele sale contribuții teoretice și practice, a demonstrat faptul că conținuturile lecției sunt prelucrate mai intensiv în felul următor: până la 80% din timp vorbesc utilizatorii limbii; strategia *A învăța prin a preda* poate fi folosită în orice instituție de învățământ, fără ca structurile existente în această instituție să fie schimbate; strategia *A învăța prin a preda* se încadrează de minune în proiectul didactic, în principiul neoliberal de instruire și contribuie la dezvoltarea competențelor-cheie [144, p. 7]; prin preluarea de către elevi a funcțiilor de predare se deschide un câmp diversificat și ambițios de acțiune. Astfel, elevul care predă o temă gramaticală trebuie să parcurgă toate treptele de prelucrare a informației. El trebuie să înțeleagă conținutul din manual, să reducă acest conținut, trebuie să memorizeze rezultatul și să dezvolte o strategie adecvată de prezentare. În timpul prezentării el trebuie să reacționeze la procesele cognitive ale colegilor săi și să-și activeze competența socială. Anume complexitatea proceselor de gândire și acțiune poate asigura o motivare durabilă la elevi. În timpul aplicării acestei metode elevii se confruntă cu material lingvistic necunoscut, de exemplu, atunci când trebuie să prezinte un subiect nou, sau în timpul discursului de la lecția de limbă străină. Prin aceasta ei sunt puși în situația să descopere singuri regularități, făcând și testând ipoteze despre structurile lingvistice. Regulile controlate și validate sunt transformate în competență epistemică și alcătuiesc o bază largă, cu ajutorul căreia pot fi introduse procese noi euristice. Această metodă are consecvențe sociopsihologice, deoarece elevii, în timpul predării, se ocupă intensiv de procesele mintale și emoționale ale colegilor, iar în acest caz ei trebuie să dea dovadă de empatie sporită. Aceasta are efect pozitiv nu numai asupra solidarității crescute în procesul de învățare, ci și favorizează prin schimbul de perspective găsirea propriei identități. A fi conștient de faptul că trebuie înfruntate însărcinări complexe este un sentiment ce duce la creșterea

competențelor, ceea ce are consecințe nu doar pentru motivația la lecția de limbă germană, ci și pentru conceptul de sine [146].

Strategia *A învăța prin a preda* corespunde în întregime principiului *learning by doing* și va mări rata de memorizare până la 90%, când executăm activ [123, p. 171]. Rata de memorizare prin acțiune este mare, deoarece se activează diverse simțuri, care se completează acumulativ. Conținuturile, materialele – care sunt prelucrate de către elevi prin acțiune, prin experiență proprie (emotiv), sunt cercetate, repetate, discutate, jucate, structurate, ilustrate, documentate, înscenate, prezentate, arhivate – cu siguranță nu vor fi uitate atât de repede, afirmă H. Klippert [134, p. 31].

Tot ceea ce se învață și se formează în procesul de învățământ, afirmă I. Radu [55, p. 105], trebuie să fie valorificat prin aplicarea în rezolvarea sarcinilor ulterioare și a integrării în societate. Aplicarea practică are menirea de a finaliza procesul concretizării, ea exprimând exteriorizarea sau trecerea, de la forma condensată și internă a operațiilor intelectuale la o formă desfășurată și exterioară.

A învăța prin a preda are natură compensatorie, comportând un efect benefic asupra personalității studentului: pe de o parte, studenții inhibați învață cum să-și controleze nervozitatea care apare în timp ce ei predau în fața colegilor, pe de altă parte, cei hiperactivi, prin posibilitatea de a preda în fața clasei, își diminuează acest comportament. R. Kelchner [128, p. 188-189] este de părere că strategia discutată, pe lângă toate, dezvoltă și creativitatea la studenți, deoarece, în primul rând, lecția devine mai vie, afectează mai pozitiv studentul și, ca urmare, activitatea are mai mult spațiu.

Învățarea intensivă duce și la exersarea altor competențe, precum a arăta, a comenta, a folosi tehnica, a sta în fața clasei; a introduce cuvinte noi, a repeta, a concepe și a realiza exerciții de scris; consolidarea cuvintelor noi prin interogare; a dezvolta întrebări la text; a corecta exercițiile în clasă; a prelucra informațiile-cheie din capitolele de gramatică sau structuri din text și a le prezenta în clasă la tablă.

7) Strategia *A învăța prin a preda* are caracter secvențial

În acest pasaj tindem să indicăm fazele de realizare (caracterul secvențial) a strategiei *A învăța prin a preda* din literatura de specialitate și viziunea noastră, în baza căreia au fost alcătuite reperele metodologice.

G. Rinschede [172, p. 272-275] deosebește următoarele faze ale strategiei *A învăța prin a preda*:

- 1) Introducerea de către profesor a acestei strategii, pentru a trezi interesul elevilor față de o informație nouă. Aici profesorul explică conceptul și obiectivele activităților noi în plen și împarte însărcinările, stabilește un timp anumit (o săptămână sau mai multe), succesiunea.
- 2) Pregătirea lecției de către elevi (ei preiau informația, o prelucrează și o memorizează). Elevii pregătesc materialele distributive și meditează asupra faptului cum ar putea prezenta subiectul dat colegilor. Activitățile trebuie pregătite acasă în timpul liber, dar e posibilă și pregătirea lor în timpul lecției, în perechi sau în grup; îndubitabil, elevii pot cere, în orice moment, sfatul profesorului. Elevii păstrează rezultatele într-o formă stabilită în prealabil (fie document Word sau PPT, folii, ziar de perete, înregistrarea jocului pe roluri).
- 3) Elevii (în calitate de profesori) prezintă și asigură rezultatele în plen (utilizarea informației salvate). Elevii preiau rolul profesorului și prezintă materialul. Se utilizează tabele, folii, foi cu însărcinări pentru asigurarea rezultatelor și, în cele din urmă, elevul anunță tema pentru acasă, care în prealabil a fost discutată cu profesorul.
- 4) Testul de control al rezultatelor (se lucrează individual).
- 5) Evaluarea procesului, care se efectuează de către elev. Cel care a fost pe rol de profesor își chestionează anonim colegii, care scriu propuneri de îmbunătățire sau obiecții.

J.A. Bargh și Y. Schul [86, p. 593-604] deosebesc trei faze în *A învăța prin a predă*:

- 1) În faza de pregătire de la elevii care mai târziu vor pregăti și vor predă materialul se așteaptă ca ei să învețe diferit de modul în care ar învăța pentru un test sau un examen. Această învățare cere de la ei o înțelegere profundă a materialului și, respectiv, trebuie să aducă rezultate mai bune. Una dintre primele componente importante ale strategiei *A învăța prin a predă* este deci *așteptarea în preajma procesului de predare*.
- 2) În faza de lămurire elevii își transmit cunoștințele mai departe. Dar ei trebuie mai întâi să-și organizeze sau să-și reorganizeze cunoștințele existente. În timpul explicației ei pot să depisteze lacune sau inconsistențe în propriile cunoștințe și în propria înțelegere a temei. Prin necesitatea de a explica se declanșează procese elaborative și metacognitive, care pot îmbunătăți succesul la învățare. O a doua componentă importantă a strategiei se referă la *oferirea explicațiilor*.
- 3) Faza de feedback se derulează atunci când elevul care predă primește întrebări de la colegi referitor la neclarități sau inconsistențe (sunt întrebări care, de fapt, confirmă în ce măsură s-a înțeles materialul predat) și ea poate duce la reflectarea minuțioasă asupra conținutului predat, poate produce noi conexiuni, poate duce la rezolvarea contradicțiilor. Deci și în această fază, prin întrebări-confirmări, se dezvoltă la elevul care predă înțelegerea și succesul la învățatură. A treia componentă centrală a strategiei se referă deci la *a reacționa la întrebări*.

R. Krüger [138, p. 53] enumeră următorii pași în cadrul strategiei *A învăța prin a preda*: studentul-pedagog primește însărcinarea, aceasta duce spre 1) motivație; 2) se învață mai mult/se repetă; 3) se prelucrează metodic/se pregătește; 4) se verbalizează/se predă; 5) se controlează/se consolidează; 6) se reflectează/se pătrunde în profesia de pedagog.

În cercetarea noastră trecem peste fazele de motivare și discuții prealabile, optând pentru 3 faze: 1) însușirea materialului, 2) pregătirea/didactizarea acestui material, 3) predarea-învățarea-evaluarea (feedbackul). Statutul de strategie pe care i-l atribuim derivă din următoarea premisă: pentru succesul academic al studenților, nu vom aplica *A învăța prin a preda* strict în timpul unei ore, ci, mai degrabă, o poziționăm ca pe o platformă de realizare a demersului didactic pe parcursul instruirii. Utilizarea strategiei începe atunci când studenții ating nivelul A2: de exemplu, de la împărțirea rolurilor în timpul lecturii unui text, continuă cu realizarea secvențelor mai mari ale lecțiilor sau chiar a lecțiilor în totalitate. Optăm doar pentru trei faze, deoarece toate trei se deosebesc net una de alta și se completează. Aceste trei faze, odată exersate, stăpânite și automatizate, le vor permite studenților să se prezinte mai bine nu doar la lecția de limbă germană, ci și în celelalte ipostaze de învățare. Pentru toate fazele vom utiliza explicit metodele și tehnicile necesare.

8) Strategia *A învăța prin a preda* influențează pozitiv motivația și dezvoltă comportament empatic

Acceptabilă pentru cercetarea noastră este concepția lui M. Minder despre modul în care putem motiva studenții “a-i motiva înseamnă a-i confrunta cu o problemă-provocare care îi privește și îi dezadaptează și care nu va putea fi rezolvată decât achiziționând comportamentul-țintă prevăzut de dispozitivul didactic. Motivația ia naștere atunci când individul este în stare de tensiune: situația sa prezentă nu-l satisface și el caută s-o modifice, pentru a o face mai satisfăcătoare. Această tensiune îl obligă pe individ la o ruptură cu reprezentările sale anterioare: situația nu poate fi rezolvată prin mijloacele obișnuite și el va trebui să învețe pentru aceasta altele noi [36, p. 118-120]. [...] O problemă [ibidem, p. 130] nu capătă cu adevărat sens și putere motivantă decât situată într-un cadru de activitate globală și plasată în mijlocul unei teme generale de cercetare. [...] Fără obiectiv și fără motivație [ibidem, p. 164], problema didactică devine, efectiv, dificil de rezolvat și orice “activism “ desfășurat va suferi, în mod iremediabil, din cauza acestei deficiențe căpătate din start”.

Despre rolul decisiv al situațiilor de instruire afirmă și H. Klippert [134, p. 33], atenționând că trebuie să punem la dispoziția elevilor situații în care ei pot deriva dintr-o însărcinare dată una proprie, ei simt autonomie în timpul pregătirii și se văd încadrați social. Aici hotărâtoare este percepția subiectivă: învățarea se bazează pe activități care trebuie realizate

independent. *Natura Omului* îl motivează să devină eficient, să facă ceva concret, să vrea să-și dezvolte propriile competențe, să se dezvolte ca o persoană de sine stătătoare și hotărâtă și să fie acceptat în plan social.

Pe lângă situațiile de instruire, reușita lingvistică este un factor motivant. A. King [130, p. 163-185] spune, în acest sens, că întrebările, confirmările pe care le primește studentul-pedagog de la colegi îl motivează pe fiecare să-și externalizeze punctul de vedere și cunoștințele. N.M. Webb [193, p. 841-870], la fel, a demonstrat că succesul în timpul învățării este strâns legat de oferirea explicațiilor, atunci când studentul-pedagog poate să răspundă clar la întrebările colegilor sau să explice un fenomen mai puțin înțeles de colegi.

E. Staricov [61] scrie că motivația învățării la studenții din domeniul pedagogic poate fi dezvoltată prin strategiile de formare: 1) dezvoltarea sentimentului autoeficacității, 2) autovalorizarea, 3) conștientizarea valorii sarcinii, 4) construirea unor expectații pozitive, 5) implicarea celui care învață în fixarea scopurilor – momente pe care le accentuăm și noi în cercetarea noastră.

Teoria auto-determinării a cercetătorilor E.L. Deci și R.M. Ryan [107, p. 14-23], care în ultimii ani s-a transformat într-o mare teorie a motivației, poate lămuri eficacitatea și importanța strategiei *A învața prin a preda*, deoarece postulează conexiuni între diferite variabile. Acestea pot fi influențate pozitiv prin strategia discutată. Teoria auto-determinării poate fi rezumată în termenii a trei concepte fundamentale: (1) satisfacerea nevoii de bază, (2) motivare autonomă vs. cea controlată sau reglementarea comportamentală și (3) urmărirea intrinsecă și extrinsecă a obiectivului. Îndeplinirea acestor trei necesități de bază trebuie să joace un rol decisiv pentru dezvoltarea obiectivelor personale, a intereselor și a motivației.

Studentul-pedagog va “funcționa” bine psihologic atunci când vor fi satisfăcute nevoile psihologice principale. E.L. Deci și R.M. Ryan [108, p. 319-338] afirmă că 3 trebuințe psihologice sunt considerate esențiale pentru ca persoana să se dezvolte, și anume: nevoia de autonomie, de afiliere (sentimentul de apartenență) și de competență. La satisfacerea nevoilor de bază e important să poți hotărî propriile acțiuni (1). Această liberă alegere de a acționa va fi trăită pozitiv cu condiția că însărcinarea va fi soluționată cu succes. Aspirația fundamentală spre acceptanța socială (2) se reflectă clar în sentimentul de apartenență socială. Doar când acest sentiment este satisfăcut complet, persoana va putea să preia fără frică noi însărcinări. Referitor la cea de-a treia (3) trebuință, ar fi bine să fim pregătiți pentru cerințele actuale și să trăim ca persoane capabile de a acționa. Experiența pozitivă că însărcinările care ne așteaptă pot fi rezolvate independent trece în încrederea în propria capacitate de învățare. Acest sentiment

susține apariția și menținerea motivației de învățare. Profesorul, la rândul său, va lua măsuri de a asigura eficacitatea acestei trăiri.

Atunci când învață, studentul poate fi motivat atât extrinsec, cât și intrinsec. Un student poate să învețe o disciplină, deoarece îl interesează și îl pasionează domeniul respectiv, dar și pentru că vrea să obțină note bune. De asemenea, în anumite condiții, o motivație extrinsecă poate da naștere uneia intrinseci: un student învață mai întâi pentru note, dar, pe măsură ce asimilează cunoștințe și dobândește capacități și competențe ce-i procură o anumită satisfacție, poate ajunge să învețe din interes și pasiune. Ar fi iluzoriu să credem că putem ajunge la activități de învățare motivată exclusiv intrinsec. Cele două modalități ale motivației se asociază, de regulă, în diferite proporții, predominând când una, când cealaltă. Aceasta i-a determinat pe E. L. Deci [ibidem] și colaboratorii săi să situeze motivația pe un continuum în care la o extremitate se află motivația extrinsecă, iar la cealaltă motivația intrinsecă, acest continuum fiind alcătuit din diferite niveluri: 1) la nivelul cel mai scăzut, care corespunde motivației extrinseci, se află *reglarea externă*. Este nivelul la care activitatea de învățare e reglată exclusiv prin stimuli externi, recompense și pedepse. 2) Cel de-al doilea nivel este *interiorizarea*; în acest caz, sursa de control a comportamentului este externă, dar e interiorizată gradual. De exemplu, studentul își face temele și învață lecțiile pentru a arăta celorlalți că e capabil să realizeze o anumită activitate. 3) La nivelul *identificării*, studentul îndeplinește o activitate pentru că estimează că ea va avea consecințe importante pentru el. Psihologul E.L. Deci precizează că identificarea rămâne totuși un nivel al motivației extrinseci, pentru că studentul este motivat prin consecințele unei activități, și nu prin însăși activitatea de învățare. Se poate vorbi însă, la acest nivel, de un comportament autodeterminat. 4) În sfârșit, nivelul *integrării* se apropie cel mai mult de motivația intrinsecă. Un student care se angajează în activități de învățare pentru că ele corespund propriilor lui scopuri și aspirații se află la acest nivel al motivației. Comportamentul studentului este în întregime autodeterminat.

Atunci când studentul-pedagog prezintă tema, el devine expert în această materie și, în rolul de expert, își cultivă, pe de o parte, sentimentul că poate realiza ceva și, pe de altă parte, se simte important pe parcursul întregului proces de învățare. În așa mod crește stima de sine și încrederea în sine. Dar aceasta se întâmplă doar atunci când în faza de asimilare a materialului studentului într-adevăr îi reușește să devină expert. Ca urmare, profesorul are de realizat o sarcină responsabilă: trebuie să aibă grijă ca studenții să stăpânească materialul ca experți și să le permită să predea doar atunci când sunt apți să o facă.

Recomandăm ca studenții-pedagogi, în timpul predării, să nu fie notați. În triada predare-învățare-evaluare, ultima trebuie privită doar ca o formă de evaluare curentă, posibilă după ce s-

au produs predarea și învățarea și impactul ei este de a ridica motivația intrinsecă. Când studenții se simt responsabili de ceva, fără să fie dependenți de lauda sau obiecțiile din partea profesorului, când ei au sentimentul că au îndeplinit însărcinările care le erau adresate și că prestația lor a adus rezultate pozitive, atunci activitatea le va face plăcere. Așa, pe lângă cunoștințele lingvistice, vor fi dezvoltate și alte abilități, care în zilele noastre sunt foarte întrebate: spiritul de echipă, competența socială, sensibilitatea, empatia, abilitatea de a recunoaște puncte comune, abilitatea de a formula clar unele noțiuni, de a fi independent și puterea de a planui și de a realiza secvențe mai lungi.

Cu strategia *A învăța prin a preda* studentul va primi o satisfacție dublă: 1) de la reușita lingvistică și de la 2) faptul că a putut rezolva situația-problemă: predarea unei teme. Studenții preiau un alt rol, respectiv, ei trebuie să adopte un alt comportament, care, odată ce va fi stăpânit, va aduce satisfacție. Datorită strategiei *A învăța prin a preda* studenții explorează o temă nouă și un domeniu nou – *a instrui pe cineva*, ceea ce presupune că ei se confruntă cu multe lucruri necunoscute și cu probleme noi. Studenții devin astfel curioși, setoși de a rezolva misterul și, respectiv, se implică în elucidarea acestui mister. Prin rezolvarea reușită a însărcinărilor, studenții înving unele frici, mai ales cea de a sta în fața cuiva, frica de a transmite noi informații.

Strategia *A învăța prin a preda* contribuie considerabil la transmiterea și cultivarea atitudinilor, fapt implicit la lecție. La lecțiile proiectate în baza strategiei *A învăța prin a preda* vom crea posibilități de a pune în evidență valorile personale ale fiecăruia și, ca urmare, aceste valori vor fi respectate de către toți, ceea ce va duce la creșterea empatiei în grup. Studenții vor înțelege mai profund trăirile colegilor, iar deoarece studenții preiau funcții de predare în timpul interacțiunii, e important ca ei să învețe să se comporte prietenos și amabil unul cu altul pe parcursul întregii lecții, nu doar la un moment anume.

Strategia *A învăța prin a preda* dezvoltă, în cele din urmă, și comportamentul empatic la studenți care este alcătuit [72] din respect și recunoaștere/accept nu doar a unei persoane străine, a unei limbi străine, ci și a culturii, interculturalității, a conceptului de a fi altfel, de a gândi diferit. J.P. Martin [145, p. 294-302] mai este de părerea că această empatie dezvoltă nu doar cogniția, ci și emoția. Pe acest fundament se dezvoltă un *Eu* stabil, care cu timpul dă dovadă de comportament explorativ, ca parte componentă permanentă a personalității.

9) Limitele strategiei *A învăța prin a preda*

Strategia *A învăța prin a preda* nu este atotputernică, deoarece se pierde mult timp pentru asimilarea strategiei; studenții și profesorii fac un lucru imens; există pericol de monotonie, dacă profesorul nu livrează și suport metodic; utilizarea ei nu are același efect la studenți: unul poate prezenta partea sa mai bine, altul mai puțin bine; premisele disciplinare pentru utilizarea

strategiei pot fi anevoioase; studenții pot să se simtă suprasolicitați atunci când proiectează lecția, deoarece le lipsesc cunoștințele globale. Propunerile lui G. Rinschede [172, p. 272-275] pentru ameliorarea acestor neajunsuri sunt: utilizarea strategiei *A învăța prin a preda* trebuie să fie modificată și adaptată la nivelul elevilor/studenților; ei ar trebui să prezinte doar segmente mici, doar anumite faze ale lecției; repetarea materialului prezentat trebuie să se desfășoare în formă de joc.

R. Krüger [138, p. 38] scoate în evidență unele probleme ce țin de eficacitatea lecției, pentru că în curriculum nu sunt prevăzute ore pentru astfel de activități de învățare; de socializare, pentru că, atunci când se aleg formele de lucru în clasă, studentul-pedagog poate favoriza pe cineva, poate fi incorect; de calificare, pentru că studentul-pedagog nu e destul de calificat; de organizare a lecției, a clasei; de profesionalism, pentru că se pune în pericol însăși profesia învățătorului; de oportunitate.

Realizarea strategiei *A învăța prin a preda* nu e simplă, în opinia lui G. Leitzgen [139, p. 265], dar, dacă se aplică sistematic, în anumite intervale de timp, și dacă se va ține cont de următoarele recomandări, atunci va avea efecte pozitive: 1) rușinea, incomoditatea, frica pe care elevul o simte atunci când este profesor trebuie descompusă step by step; 2) trebuie să li se arate clar elevilor cum se va desfășura lecția; 3) elevul nu trebuie să considere că doar el va conduce lecția, ci să știe că fiecare va fi în această postură; 4) materialul prezentat de elev trebuie să fie materialul normal al lecției – doar așa toți cei prezenți o vor lua în serios. G. Leitzgen [ibidem, p. 264] mai evocă și faptul că exprimările lingvistice incorecte la fel pot crește; elevii fac multe greșeli de pronunțare; volumul vocii elevilor în timpul prezentării lasă de dorit; explicațiile gramaticale sunt ocolite, dar, datorită faptului că era observat și descris mai atent comportamentul studentului-pedagog, la ei înșiși se dezvoltă cu timpul o autoobservare lingvistică referitor la competențele lor proprii de comunicare. Autorul spune că se poate de acceptat și de tolerat anumite greșeli, deoarece se prelucrează mult material, și consideră că poziția mai lejeră a elevilor față de greșelile pe care le făceau ei poate era condiționată și de faptul că ei nu primeau note pentru predare.

Înainte oricărei însărcinări, prezentări pe care o face studentul-pedagog, R. Kelchner [127, p. 23] consideră că profesorul trebuie să lucreze cu această persoană, începând cu pronunțarea corectă și ajungând până la structurile lexicale și gramaticale, deoarece principiul general al didacticii consideră inadmisibilă prezentarea eronată a materialului și acest principiu trebuie respectat cu strictețe. O altă problemă este că studentul-pedagog e în stare să dea dovadă de competențe didactice doar parțial, nu e în stare să acționeze pedagogic, adică să-i activeze pe colegii tăcuți și mai pasivi.

A. Witwer [194, p. 324] a practicat această strategie în școală și a observat că elevii uitau parțial materialul, momentele grele din temă nu erau percepute ca grele, ca să fie corespunzător simplificate, și de aceea în timpul prezentării nu totul era bine. Greșeli se făceau la sintaxă, pronunțare, intonație, ortografie și acestea apăreau din cauza cunoștințelor slabe ale unor elevi sau drept consecință a nepregătirii lor (aceste greșeli trebuie imediat corectate la lecție). Când s-a lucrat în grup, din păcate, nu s-a vorbit în limba străină, deoarece nivelul elevilor era mediu.

1.3 Argumentarea eficienței strategiei *A învăța prin a preda prin prisma constructivismului (cognitiv)*

L. Cuznețov și M. Șevciuc [21, p. 57] susțin că “orientarea spre formarea unei societăți democratice în contextul unei epoci care tinde spre globalizare, impune insistent trecerea de la pedagogia autoritară axată pe asimilarea docilă a cunoștințelor, pe observații și muștrări inhibitorii la pedagogia umanistă, cognitiv-constructivistă orientată spre schimbare, deschidere, colaborare, comportament empatic, dezvoltarea potențialului creativ al individului, centrat pe cunoaștere și autoperfecționare/învățare pe parcursul vieții”.

Drept repere teoretice pentru argumentarea eficienței strategiei *A învăța prin a preda* ne-au servit orientările constructivismului (cognitiv) asupra interpretării și realizării învățării (instruirii), pe care E. Joiță [33, p. 112-117] le consideră cele mai răspândite, conform ecourilor teoretice și practice. Cercetătoarea vede baza acestui model de instruire în teoria lui J. Piaget privind dezvoltarea cognitivă stadială a abilităților cognitive, progresiv, prin experiențe proprii. Constructivismul cognitiv, continuă E. Joiță, se mai revendică și din teoria lui J. Bruner (învățarea este un proces activ; construcția mentală a structurilor cognitive, prin rezolvare de probleme, gândire intuitivă, îmbinarea tipurilor de reprezentări); J. Dewey (fundamentarea teoriei constructivismului: rolul învățării active prin descoperire și rezolvare de probleme), L. Vâgotski (constructivismul sociocultural), S. Kerka (explicarea mecanismului real al învățării) etc. Noi aderăm la acest model de instruire și, pe lângă *câmpul moderat (cognitiv) constructivist* în care se realizează strategia ÎP (descriș la p. 44-45), ne propunem în continuare să enumerăm abordările constructiv-cognitive (în ordine cronologică) care, în opinia noastră, argumentează eficiența strategiei și valorifică prezența ei în pedagogia postmodernă.

- L.S. Vâgotski (înc. sec. XX): condiția învățării constructiviste este ca studenții să interacționeze, să integreze, să interiorizeze rezultatele acestor interacțiuni în structurile mintale.

Zona dezvoltării proxime, definită în literatură ca „distanța dintre nivelul actual de dezvoltare și nivelul proxim de dezvoltare, determinat de capacitatea de a rezolva o problemă

sub îndrumarea unui adult ori în colaborare cu un alt partener, mai capabil” [36, p. 47] este considerată conceptul central al teoriei sale. Învăţarea se realizează prin modele, în context social, şi activităţile de învăţare acoperă „distanţa” dintre ceea ce este cineva şi ceea ce va să devină.

Teza centrală este că elevii pot interioriza la nivel social procese şi prin zona dezvoltării proxime aceste procese devin starea lor de dezvoltare actuală. Atunci elevii vor putea îndeplini singuri cerinţele care până acum erau îndeplinite doar cu susţinere socială. Interiorizarea proceselor ce au loc la nivel social este văzută ca mecanism central de învăţare şi din aceasta reiese că procesele interioare îşi au rădăcinile în procesele sociale [171, p. 36].

M. Minder [36, p. 47] afirmă că zona dezvoltării proxime corespunde învăţării suplimentare pe care elevul o poate efectua graţie intervenţiei unui mediator. [...] Pentru L.S. Vâgotski [ibidem, p. 99], fiecare funcţie superioară apare de două ori în decursul dezvoltării copilului. Ea se manifestă, mai întâi, într-o activitate colectivă susţinută de adult şi de grupul social. Ea apare, mai apoi, în timpul unei activităţi individuale şi devine atunci o proprietate interiorizată a gândirii copilului.

Psihologul rus, scrie M. Bocoş ş.a. [3, p. 69], arăta că instrucţia şi educaţia merg înaintea dezvoltării şi dobândesc contururi precise, concrete, nu atât în funcţie de stadiul atins deja în dezvoltarea gândirii, cât de zona proximei dezvoltări a inteligenţei copilului. Relaţiile dintre „cursul dezvoltării infantile şi posibilităţile de învăţare” nu pot fi înţelese decât prin luarea în seamă a nivelurilor de dezvoltare la care elevul poate să se ridice în raport cu potenţialităţile „zonei dezvoltării proxime”, sub conducerea învăţătorilor/profesorilor, care îi pot veni în ajutor cu exemple, indicaţii, demonstraţii etc. Ceea ce copilul reuşeşte să-şi apropie „astăzi” cu ajutorul adultului, devine „mâine” eveniment al activităţii proprii, independente, de sine stătătoare, şi, implicit, câştig al dezvoltării. [...] După cum spune L.S. Vâgotski [ibidem p. 79], „integrarea noţiunilor în sisteme reprezintă noul care apare în gândirea copilului odată cu formarea noţiunilor sale ştiinţifice şi înalţă întreaga sa dezvoltare pe o treaptă nouă”.

S. Cristea [18, p. 44] spune că zona dezvoltării proxime este esenţială pentru modelarea comportamentului copilului în condiţii de învăţare socială interactivă (idee preluată de pedagogia postmodernă prin modelul de instruire de tip *tutorial*). [...] Saltul de la învăţarea pasivă, reproductivă spre învăţarea activă [ibidem, p. 57] determină întregul destin al dezvoltării intelectuale şi este obiectiv general care concentrează trei *valori formative* devenite criterii de bază în proiectarea instruirii: generalizarea care probează conştientizarea şi sistematizarea noţiunilor.

Realizarea sa implică optimizarea raporturilor *învățare–dezvoltare* în spiritul constructivismului socio-cultural vâgotskian, exprimat prin două principii: “învățarea precede întotdeauna dezvoltarea” și “dezvoltarea se realizează în alt ritm decât învățarea”.

În consecință, spune S. Cristea [ibidem], în orice proiect pedagogic “*este satisfăcătoare numai acea învățare care împinge înainte dezvoltarea*”. Este ceea ce concentrează, în mod esențial, conceptul (post)modern de *educație/instruire*, definit ca activitate psihosocială de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității umane.

În concluzie evocăm faptul că perspectiva vâgotskiană accentuează momentul care promovează învățarea prin cooperare cu o altă persoană mai competentă – doar că în contextul nostru strategia *A învața prin a predă* este aplicată în interiorul aceluiași grup, unde învață studenți cu potențial diferit. Această învățare la fel va avansa formarea și dezvoltarea studentului-pedagog (indiferent de potențialul său), deoarece predarea îl va ajuta să-și ordoneze mai bine propriile gânduri, cunoștințe, strategii – astfel acoperind ZDP nu doar cu ajutorul profesorului (persoană mai competentă), colegilor, dar și prin propria predare.

- B.F. Skinner (1950-1970): teoria condiționării operante a stabilit existența unor relații între modalitățile de adoptare a unui anumit comportament în funcție de consecințele care pot apărea. Ideea de bază a acestei teorii este aceea că, dacă un comportament este recunoscut și recompensat, atunci el se va repeta. A se vedea succesivitatea ce urmează:



Figura 1.3. Procesul de operare condiționată [54]

Momentele-cheie ale acestei figuri sunt reprezentate astfel: stimulii trebuie să fie clar și ușor identificabili, consecințele comportamentului trebuie să fie asociate acestuia, recompensa trebuie acordată cât mai repede posibil după adoptarea comportamentului dorit, performanța trebuie reflectată în recompense pozitive, rezultatele slabe determină consecințe negative.

Și cercetătorul S. Cristea [18, p. 21-25] accentuează acest fenomen la B.F. Skinner: “Comportamentul este explicat printr-o condiționare de un al doilea tip”, care are loc după realizarea răspunsului. Cel care învață “se adaptează la condițiile de mediu, obține o satisfacție și tocmai această satisfacție obținută prin comportament va provoca repetarea sa”. [...] Definirea comportamentului terminal, care urmează să-i fie format elevului pe parcursul unui ciclu de instruire/învățare, trebuie realizată în termeni de *acțiune*, nu doar ca o finalitate foarte generală. Astfel, a cunoaște ceva înseamnă, pur și simplu, a acționa într-un anumit fel. În plus,

cunoașterea, inclusiv cea exprimată prin comportament verbal, trebuie să dobândească semnificații probate de variabile care controlează răspunsul de tip operant.

A preda, scrie B.F. Skinner [apud 36, p. 13], nu înseamnă nimic altceva decât a aranja condițiile de consolidare în care elevii să învețe. De fapt, ei învață fără a fi instruiți, în mediul lor natural, dar predarea organizează condițiile pentru învățare, astfel încât s-o faciliteze și să grăbească apariția unor comportamente care, altminteri, ar fi achiziționate lent ori n-ar apărea niciodată.

Teoria condiționării operante a lui B.F. Skinner explică viitorul comportament al studentului-pedagog ca fiind alcătuit din acțiuni concrete, de ex., studentul poate identifica fazele de lucru cu textul, poate alege stilul de lectură a textului în conformitate cu însărcinarea etc. Dar ca acest comportament să fie consolidat și repetat, studentul va trebui, mai întâi, să se adapteze la mediul (procesul de predare-învățare-evaluare în grup) în care se va realiza performanța lui, ceea ce va duce, în continuare, la satisfacție.

- J. S. Bruner (1966): de mare importanță pentru eficiența strategiei *A învața prin a preda* sunt învățarea prin descoperire și aspectul social al învățării. J.S. Bruner spune că învățarea este cu atât mai de succes cu cât mai pronunțat pășesc studenții pe drumul descoperirii și cu cât mai intens devin ei constructori ai propriilor acțiuni și ai exemplelor de cunoaștere. Un plus este că prin aceasta studenții pot nu doar rezolva mai bine probleme, ci și memoriza materialul (care a fost activ înțeles) pe un timp mai îndelungat. Acest material memorizat îl pot pe urmă utiliza și rechema din memorie pentru alte probleme și situații. Asimilarea strategiilor durabile de învățare și de rezolvare a problemelor motivează competențele studenților [apud 134, p. 30-32].

Un alt moment important ce ține de aspectul social al învățării este conceptul de reciprocitate [99, p. 14], definit ca „o nevoie umană profundă de a da o replică altcuiva și de a lucra împreună cu alții pentru atingerea unui obiectiv“. Reciprocitatea este un stimulent al învățării: „Când acțiunea comună este necesară, când reciprocitatea este activată în cadrul unui grup în vederea obținerii unui rezultat, atunci par să existe procese care stimulează învățarea individuală și care conduc pe fiecare la o competență cerută de constituirea grupului.“

J. S. Bruner [apud 3, p. 69] consideră dezvoltarea intelectuală ca un proces de interiorizare a procedurilor de acțiune, a celor imaginare și de simbolizare și arată că „nu trebuie să așteptăm pasivi momentul apariției capacităților de asimilare a unor cunoștințe, ci acest moment trebuie provocat, creat“. Pentru aceasta se impune individualizarea predării-învățării, creându-se condițiile ca fiecare copil să se dezvolte în ritmul său propriu, activizându-i însă potențialitățile reale și valorificându-le la maximum. Analizând experimentele Centrului de

Studii Cognitive de la Harvard, condus de J. S. Bruner, B. Inhelder și colaboratorii acestora arată că, prin asemenea experimente, s-a reușit să se „mobilizeze sistemul psihogenetic”, încât este evident că „îmbogățind schemele cognitive ale subiectului, reușim să grăbim dezvoltarea sa”.

Raportând această aserțiune la studenți, concluzionăm că teoria educației intelectuale a lui J. S. Bruner corelează ideea accelerării psihogenezei cu organizarea superioară a instruirii, care îl face pe student să depășească simpla învățare. Dezvoltarea intelectuală poate atinge stadii superioare, cu performanțe apreciabile indiferent de vârstă, în măsura în care sunt stăpânite cele trei modele de raportare a studentului la mediu:

- modelul activ, învățare prin acțiune în diferitele sale ipostaze (manipularea liberă a realului din exterior, exersare, construcție etc.);
- modelul iconic, care utilizează pictograme, bazat pe imagini schematice, pe tehnici speciale de inserare, completare, extrapolare, pe organizarea vizuală sau pe alt fel de organizare senzorială;
- modelul simbolic, bazat pe limbajul conceptual, care depășește calitativ resursele acțiunii și ale imaginii, în care locul imaginilor este preluat de simbolurile lor.
- J. Piaget (1972) configurează condițiile dezvoltării progresive, ale construirii stadiale a cogniției, ale formării conceptelor ca o abordare holistică a cunoașterii (învățării). Atunci când la un individ apar diverse puncte de vedere, se vorbește despre conflicte cognitive și sociocognitive, declanșate prin confruntarea cu lumea înconjurătoare materială și ele joacă, după J. Piaget, un rol important în dezvoltarea abilităților cognitive și în prelucrarea cunoștințelor [166].

M. Nückles [158, p. 229-232] susține că provocarea de a preda determină indivizii să articuleze părerea proprie cu tema și să se confrunte constructiv cu eventualele opinii diferite ale colegilor. În interacțiunea cu alții apar concluzii și păreri diferite.

W. Doise și G. Mugny [110] enumeră, în acest sens, 3 momente importante: 1) nu există doar o cale de rezolvare a unei probleme, respectiv, această soluție poate fi eronată; 2) ei scot în evidență posibilitatea unei acțiuni cognitive în soluționarea problemei existente; 3) în confruntarea controversată pot apărea indicii care vor fi de folos în elaborarea noilor structuri cognitive. W. Doise și G. Mugny vorbesc despre spirala cauzalității dezvoltării cognitive.

P. Meirieu și M. Grangeat (1997) [apud 36, p. 202] afirmă că conflictul de comunicare generat de o contradicție de orientare, apărută în urma unui schimb între perechi, este un factor important pentru progresul elevilor. El provoacă din partea subiectului un efort de conștientizare a orientărilor sale și, prin urmare, a concepțiilor sale și a modului de gândire și îl obligă să caute o altă soluție, ba chiar să-și modifice cadrul conceptual, pentru a depăși conflictul.

Din perspectiva neo-piagetiană, strategia *A învăța prin a preda* dezvoltă esențial învățarea, mai ales atunci când studentul-pedagog trebuie să dea explicații, să se confrunte cu întrebările colegilor sau cu alte păreri. Aceasta ar avea, totuși, efect doar atunci când lucrurile care trebuie lămurite vor fi în relație cu premisele cognitive ale studentului-pedagog (nu prea ușoare), deci atunci când apar conflicte cognitive [171, p. 35].

S. Cristea [18, p. 36-38] susține că soluția piagetiană implică saltul de la cunoașterea-copiere la asimilarea realului prin acțiune și transformare. Modelul instruirii bazat pe structurile genetice ale învățării valorifică însăși natura dezvoltării intelectuale a elevului (studentului), dependentă, în esență, de o operabilitate care este, pe de o parte, ireductibilă și spontană, iar pe de altă parte, nici performantă odată pentru totdeauna, nici explicabilă numai prin aporturile exterioare ale experienței sau ale transmiterii sociale.

Cercetările lui J. Piaget acordă o importanță deosebită acestor procese euristice, care se produc în timpul învățării. E important ca câmpul de învățare să pună la dispoziția studentului destul material lingvistic atât controlat, cât și necontrolat (spontan), ca aceste procese euristice să fie realizabile. Privită astfel, strategia *A învăța prin a preda* oferă studenților oportunități de învățare edificate pe acțiuni complexe, în care comunicarea didactică se realizează nemijlocit în limba germană. Procesul de asimilare a unei limbi străine se bazează pe programele existente biogenetice, care se confruntă cu materialul oferit din exterior. În această confruntare au loc procese de organizare și reorganizare mintale conștiente (intenționale) și inconștiente.

- J. Dewey (1977) consideră că pentru a se efectua esența cunoașterii (înțelegerea), individul trebuie să acționeze direct, să câștige experiență nemijlocită de învățare, să învețe prin acțiune proprie (*by doing*), ca apoi să reflecteze asupra ei în contextul clasei sau al realității sociale, unde sunt create condiții de familiarizare, manipulare, de colaborare în desfășurarea acțiunii de înțelegere, de învățare [22].
- În cercetările lui H. Aebli (1983) despre schemele de acțiune [81, p. 182] găsim de asemenea argumente care contribuie la eficientizarea strategiei *A învăța prin a preda*: 1) cunoașterea trebuie mai întâi de toate exersată prin căutare, cercetare, observare și reflecție. Nu poți asimila reprezentări și noțiuni în formă gata, noi trebuie să le creăm, să le reconstruim, numai așa ele devin valoroase. 2) Înțelegerea precedă noțiunea: pentru a acționa cu succes și pentru a înțelege, elevii/studentii trebuie să construiască scheme de acțiune care vor fi metodic reflectate și care pot sprijini învățarea și o pot face memorabilă. Acel elev/student care se vede ca subiect și ca autor al rezultatelor învățării este de regulă mai angajat, mai motivat și mai eficient decât acela care este învățat, mai mult sau mai puțin pasiv. 3) Produse de învățare nu sunt doar lucrurile materiale, ci mai de preț sunt strategiile și rutinele operative,

pe care studenții și le construiesc și le automatizează. H. Aebli le dă un nume *scheme de acțiune* și are în vedere un repertoriu de proceduri active, prefabricate prin acțiuni repetate și memorizate, care pot fi reproduse și transferate la alte situații. În această privință strategia *A învața prin a preda* oferă multe șanse de învățare [134, p. 58]. 4) H. Aebli (1973) demonstrează că dezvoltarea gândirii se realizează în investigații și cercetări cu caracter științific, deoarece „cercetarea dă naștere unui proces al gândirii, adică conduce la construirea unei noțiuni, unei operații sau legi noi, depășind, prin structura sa, schemele anterioare” [3, p. 79].

- R. Maturana și F. Varela (1984) afirmă că elevii, dacă vor să memoreze mai bine și să învețe efectiv, trebuie să devină ei înșiși constructorii de cunoștințe, ei singuri trebuie să producă toate cunoștințele despre lume. Pentru aceasta ei trebuie să posede instrumentele necesare, care pot fi exersate sistematic la lecție. Ei trebuie să fie motivați (de către profesor) să-și ordoneze și să-și organizeze structurile și activitățile noi strategic, ceea ce va duce la o memorizare mai puternică [148].
- M. Matthews (1992) susține că cunoașterea pornește de la o problemă a realității externe obiective, care este sesizată, analizată, prelucrată, interpretată, modelată conceptual, înțeleasă, valorificată practic [147, p. 303-311].
- S. Kerka (1996) punctează că cunoașterea și înțelegerea [129] sunt construcții individuale asupra proceselor de prelucrare a informațiilor din mediu, antrenând memoria și experiențele, utilizând structurile semantice, în mod particular.
- K. Müller (1996) menționează că obiectivul de predare și de învățare [153, p. 77] constă în faptul de a-l instrui pe elev astfel ca el, independent și flexibil, să primească problemele care apar, acestea urmând să fie supuse unei rezolvări.
- P.E. Doolittle (1999) notează că constructivismul social [111] subliniază natura socială a cunoașterii (interacțiuni în grup) și utilizarea limbajului ca mijloc de îmbogățire a experienței individuale de cunoaștere.
- P.R. Gross (2000) accentuează că cu cât sunt mai variate experiențele individuale, cu cât sunt supuse apoi unor confruntări cu ale altora, cu atât progresează și înțelegerea realității, cunoașterea ei [119].
- D. Wolff (2002) subliniază că învățarea limbii [195, p. 347-351] se va efectua doar atunci când individul va întrebuința această limbă și întrebuințarea ei este într-o măsură mare legată de utilizarea cunoștințelor procedurale. Atât în psihologia cognitivă, cât și în teoria de învățare constructivistă învățarea este înțeleasă ca o capacitate de care utilizatorul limbii se

folosește independent. Mai mult decât abilitățile lingvistice trebuie să fie achiziționată abilitatea de a învăța.

- M. Minder (2003) specifică că metoda constructivistă [36, p. 187] urmărește să-l facă pe elev (student) să redescopere obiectele cunoașterii.
- F. Lipowsky (2005) susține că învățarea este un proces activ, autoreglabil, în același timp social și cumulativ, al construirii cunoașterii, unde se întâmplă o unire dintre componentele deja existente ale cunoașterii cu elemente noi de cunoaștere și aici urmează o prelucrare, organizare și elaborare a cunoștințelor noi [140, p. 59].
- J. Meixner (2005) ne spune că asociațiile și înscenările, care apar la studenți și nu sunt dirijate de către profesor, vor contribui la apariția unor aptitudini: studenții dezvoltă comportament empatic, de acțiune flexibil într-o anumită situație, informațiile sunt doar începutul părerilor subiective și afective ale studenților, abilitatea de a crea liber cu mijloacele lingvistice disponibile [151, p. 189-201].
- H. Siebert (2005) menționează că obiectivul de învățare constructivist este perceperea diferențială și complexitatea perspectivelor. Diferența se referă la diversitate, pluralitate, contradicții și asigură o dinamică, o deschidere spre cunoașterea realității, promovând curiozitatea și interesul, ceea ce H. Siebert numește *drojdie*. Principii importante în învățare vor fi atunci cogniția situativă, învățarea în contexte, orientarea spre rezolvare de probleme, autenticitatea, relevanța subiectivă, schimbarea de perspectivă, contextele multiple, complementaritatea dintre instrucție și construcție [181, p. 69-73].
- E. Joiță (2006) afirmă că, îmbinând tradiționalul cu constructivismul, profesorul poate să rezolve și o altă problemă: cum să construiască noile cunoștințe, structuri cognitive pe baza valorificării cunoștințelor și experiențelor anterioare, empirice ale elevilor (studenților), din educația nonformală. O metodă de predare poate avea valoare constructivistă dacă este în stare să capteze și să mențină motivația și atenția elevului (studentului) pe tot parcursul construirii înțelegerii și rezolvării sarcinii date. [...] Domină obiectivele formative – abilități, capacități, competențe cognitive; domină scopurile, nu obiectivele concrete, pentru afirmarea independenței în perspectivă. În centru se află înțelegerea, interpretarea ca procese, modalități, instrumente de cunoaștere și rezolvare a situațiilor reale [34, p. 126].
- K. Illers (2014) presupune că cel care învață își construiește activ propriile sale structuri mentale pentru învățare. Aceste structuri există în creier sub forma unor dispoziții care sunt de obicei denumite, printr-o metaforă psihologică, *scheme mentale* [30, p. 29].

- R. Kegan (2014) susține că teoria constructivist-developmentală se referă la procesul de dezvoltare ca la un proces gradual prin care ceea ce este „subiect” în cunoașterea noastră (adică suntem prizonierii lui) devine „obiect” (adică îl stăpânim noi) [35, p. 87].
- I. Tiosa (2013-2014) menționează că 1) cunoașterea individuală se bazează pe acțiunea directă de exploatare, pe experiența cognitivă anterioară reactualizată, pe instrumentele muncii intelectuale. 2) Prin construcție studentul-pedagog va fi capabil a-i învăța pe alții. 3) Predarea constructivistă oferă studenților oportunități bine-gândite de instruire situativă, adică activități apropiate de situațiile reale și semnificative, specifice vârstei, dorinței, în cazul nostru – profesiei. 4) Procesele de învățare trebuie să fie antrenate în rezolvarea problemelor autentice și în situații reale. 5) Profesorii oferă studenților cât mai mult spațiu pentru autorefecție, autodescoperire a elementelor gramaticale, lexicale, fonetice. 6) Accentul se deplasează de la INPUT spre OUTPUT [69, 70, 77, 79].

În concluzie afirmăm că eficiența strategiei ÎP este argumentată prin prisma constructivismului (cognitiv), deoarece începe cu o situație-problemă pe care studenții o interiorizează, dezvoltând anumite scheme de acțiune vizavi de rezolvarea acestei probleme; o analizează, o modelează, o prelucrează cu scopul de a construi înțelegerea și cunoștințele care mai târziu vor fi valorificate în interacțiunea cu grupul academic. Devenind constructorii propriilor cunoștințe, abilități, competențe și având în arsenal aceste construcții bine structurate și memorizate, ei vor putea, în cele din urmă, să predea eficient.

1.4 Incursiune în evoluția termenului *competențe de comunicare*

Finalitatea în cercetarea noastră este reprezentată prin competențele de comunicare în limba germană, de aceea tindem în acest subcapitol să abordăm problema mai întâi retrospectiv, pentru a urmări evoluția și importanța competențelor de comunicare în glotodidactică. În urma acestei retrospective, ajungem la modelul competențelor de comunicare din CECRL care, la momentul de față, este documentul de referință pentru glotodidacticieni și care a servit drept reper în alcătuirea indicatorilor de calitate a gradului de dezvoltare a competențelor de comunicare aplicând strategia *A învăța prin a preda*.

Didactica modernă versus cea tradițională: traseul parcurs de glotodidactică începe din secolul XIX, cu introducerea în gimnaziile din Europa a limbilor străine: franceza și engleza. La acel moment metodică predării limbilor străine se orienta în mare măsură spre gramatică și traducere. Limbile străine moderne, vorbite, trebuiau inițial să învingă în concurența cu limbile clasice, latina și greaca, pentru ca mai apoi să-și dezvolte o metodologie proprie, specifică. La început lecția de limbă străină nu avea o altă opțiune decât să folosească metodele tradiționale de

predare. Principiile acestor metode erau: a) de a face cunoștință cu regulile limbii străine prin comparație cu limba maternă, b) de a recurge preponderent la metoda sintetică, deductivă, 3) de a se baza pe teoria cognitivistă: reconstrucția limbii străine și reproducerea propozițiilor corecte prin respectarea regulilor, 4) de a pune accent, în primul rând, pe gramatică, traducere, comprehensiunea lecturală, uzul scris al limbii, 5) de a avea în obiectiv instruirea mintală formală, educarea spre gândire structurată, 6) de a preda o limbă străină în limba maternă sau în limba de instruire.

De la metodele încetățenite de câteva secole, care puneau accent doar pe citire, traducere și gramatică, evitând sau lăsând pe planul doi comunicarea vie, s-a ajuns treptat la metoda directă; altfel spus, de la predarea limbii străine s-a trecut la învățarea ei. Fondatorul metodei directe de predare a limbilor străine este Maximilian Berlitz, pentru care “direct” înseamnă predarea limbii străine în această limbă, fără limba maternă [64]. Cerința principală a aplicării acestei metode este ca profesorul să fie vorbitor nativ al limbii pe care o predă și să fie instruit. La limba maternă se apela doar când apăreau probleme serioase. Elevul era constrâns să învețe limba străină nu făcând comparație cu limba maternă, ci formându-și un sistem nou, independent, de gândire direct în limba străină respectivă. Materialul nou trebuia însușit inductiv, asociativ și prin imitare, de aceea rolul profesorului capătă o pondere mai mare – el fiind modelul lingvistic pe care elevii trebuie să-l imite și, în aceste împrejurări, fonetica este prioritară. Învățarea materialului nou se realiza, în mare parte, prin dialog în limba străină, cu aplicarea unui suport vizual. Metoda directă este predecesoarea metodei audiolingvale, care și până azi are un impact pozitiv în învățarea limbilor străine. Această metodă aduce cu sine elemente noi, precum laboratorul fonetic (evidențiind rolul mare al suportului audio și video), iar obiectivul nou *a putea vorbi în limba străină* dezvoltă primar activitățile comunicative de *a auzi* și *a vorbi* în limba străină. Apariția acestei metode o datorăm, pe de o parte, lingvisticii structuraliste inițiate de L. Bloomfield cu lucrările *Introduction to the Study of Language* (1914) și *Language* (1933), care afirma că lingvistica trebuie să se ocupe doar de structurile limbii vorbite și că este o știință empirică și descriptivă, și, pe de altă parte, psihologiei de învățare behavioristă. Aici importanța majoră îi revine lucrării lui B.F. Skinner *Verbal Behavior* (1975), în care autorul afirmă că limba este o formă a comportamentului, la baza căruia se află mai ales legea *stimulus and response* (stimul și reacție). El afirmă că asimilarea limbii este un proces mecanic și că se învață doar de la un nativ, observându-l și imitându-l cu exactitate [156, p. 60-61].

Cel care a pregătit terenul pentru conceptele moderne în glotodidactică, și anume a plasat accentul pe competențele de comunicare, pe care chiar o numește „supersarcină a învățării”, este

H.E. Piepho [168]. Întrebarea principală la care a răspuns era: *Care, de fapt, este obiectivul lecției de limbă străină în școală?* De mare însemnătate sunt, de asemenea, “teoria comunicării”, lansată de Paul Watzlawick, și “teoria acțiunii comunicative”, fundamentată de Jürgen Habermas. Aceste teorii scot în evidență felul în care se comunică în timpul lecțiilor și relaționarea.

În circumstanțele date și în urma polemicilor expuse mai sus a luat naștere didactica comunicativă, care a avut impact asupra transformării metodelor de predare. La început lecția de limbă străină era organizată conform metodelor tradiționale, dar, cu trecerea timpului, accentul a început să se pună din ce în ce mai mult pe acțiune și pe comunicare. Urma ca structurarea lecției și metodele noi de predare să fie adaptate și potrivite perioadei respective, trebuiau luate în considerație necesitățile și cerințele societății și era principial ca aceste metode să pună accent pe particularitățile psihologice ale fiecărei generații noi. Aceste dificultăți erau întotdeauna o provocare pentru profesorul de limbă străină, deoarece anume el intra primul în contact cu străinătatea, cu alte spații lingvistice și culturale. Dezvoltarea și schimbarea numeroaselor metode de predare a fost posibilă datorită acumulării de noi cunoștințe, experiențe, practici în didactică, care în decursul acestui timp erau bazate pe mai multe principii complexe.

În didactica comunicativă modernă atenția este concentrată asupra interacțiunii dintre elevi, asupra centrării pe elevi. Procesul de predare și de învățare nu este văzut doar ca unul de transmitere a cunoștințelor unui grup de elevi prin intermediul unei surse de cunoaștere (al unui profesor), ci și ca o construcție comună de cunoaștere. Aici joacă un rol central grupul de studiu și interacțiunea din cadrul acestui grup. La procesul colectiv de cunoaștere se referă de asemenea și faptul că toți cei ce studiază achiziționează concomitent capacitatea de a comunica intensiv și tematic unul cu altul, lucru ce se poate realiza cu ajutorul metodelor deschise de predare. Această dezvoltare se află la început de cale, deoarece, odată cu evoluția atât de rapidă a internetului, apar tot mai multe cerințe față de competențele comunicative ale oamenilor. Sarcina de bază a școlilor și universităților este de a pregăti elevi și studenți care vor sfida adecvat aceste noi provocări și vor face față cerințelor zilei de mâine.

“Scopul lecției de limbă străină este achiziționarea competențelor comunicative ale celor care învață și lecția de limbă străină ar trebui să fie comunicativă. Sau?” întreabă B. Schmenk [178, p. 131-136]. Această întrebare scoate în vileag două probleme majore ale predării-învățării limbii străine în epoca modernă: (1) așa-numita lecție comunicativă de limbă străină nu reprezintă un mod de abordare clar determinat și (2) metodele în uz nu constituie un repertoriu omogen bine-structurat. Nu se pune la îndoială faptul că, în cadrul transformărilor comunicative, au apărut o serie de schimbări pozitive atât în domeniul tematicii și conținuturilor, exercițiilor și

însărcinărilor, integrării gramaticii, cât și în raport cu dezvoltarea semnificativă a dimensiunii limbii. Noul mod de abordare are drept scop să organizeze lecția de limbă străină mai distinct strategic, să o facă mai vie, mai aproape de realitatea vieții, mai diversă și urmărește, în general, o mai bună orientare a elevilor/studentilor spre finalități și standarde.

M. Schart ș. a. [175, p. 190-249] sunt de părerea că dreptul punerii în aplicare a transformării comunicative, fără îndoială, a schimbat lecția de limbă străină în ultimele două decenii, dar nu în mod radical, așa cum deseori ne sugerează noțiunea de transformare comunicativă. Modul de abordare comunicativ renunță la acel tipar de proiect al lecției care deseori are la bază progresul gramatical. Elementele comunicative sunt intercalate în procesul de învățământ în așa fel încât elevilor li se dă posibilitatea să exerseze și să întrebuințeze în vorbire structurile comunicative învățate mai înainte.

Studentii de la universitățile din Republica Moldova se află între lecția tradițională, bazată pe gramatică și traducere, care încă domină în majoritatea instituțiilor, și – paralel cu aceasta – modul inovativ de abordare a lecției de limbă străină, orientat deja spre comunicare și interculturalitate, deoarece, după cum afirmă D. Patrașcu, „instruirea în baza comunicării este esența tuturor tehnologiilor instruirii limbilor străine”, [46, p. 292]. După cum relatează K.B. Boeckmann ș. a. [91, p. 163], studenții au o reacție pozitivă față de obiectivele lecției de limbă germană: ei participă cu plăcere la discuțiile sociale și internaționale, punând tot mai mult accent pe practică și pe specializare. În cadrul unei asemenea strategii competența versus o limbă străină este alcătuită din iscusința de a putea comunica activ și din capacitatea de a acționa din perspectivă interculturală.

Preocupat profund de competența lingvistică, E. Coșeriu [16, p. 27] atenționează că “practicarea unei limbi străine nu este doar activarea unor cunoștințe acumulate și inerte, ci, mai ales, stimularea declanșării sistemului comunicării în toată funcționalitatea sa. Limba, în calitate de mijloc principal și universal de comunicare umană, trebuie înțeleasă mai întâi ca funcțiune și apoi ca sistem, deoarece limba funcționează nu fiindcă este un sistem, ci, dimpotrivă, este sistem pentru a îndeplini o funcțiune și pentru a corespunde unei finalități”.

Paradigma comunicativă, afirmă D. Patrașcu [46, p. 56], este cea a instruirii reciproce, care se realizează atunci când fiecare dintre indivizii conștienți și competenți în domeniu fac schimb de păreri, împărtășesc performanțele lor cu scopul de a răspândi și aplica operativ informația și experiența câpătată. Tehnologia instruirii în cazul dat se bazează pe participarea activă a celor ce învață, pentru ca, în procesul selectării obiectului de studiu și pe parcurs, după necesitate, să se transforme din subiect care învață în subiect care predă și viceversa”.

Didactica comunicativă este caracterizată de un șir de principii de maximă importanță, unul fiind deosebit de relevant pentru această lucrare – conceptul *learning by doing*. Lecția bazată pe acțiune este o noțiune comună pentru concepte diferite. Toate aceste concepte însă au următorul lucru în comun: de o importanță maximă este nu doar activitatea intelectuală, ci și cercetarea unică și activă. Crezul lui J.H. Pestalozzi despre unitatea “capului, inimii și mâinii” poate să fie tratat ca reper conceptual al lecției bazate pe acțiune.

Sintetizate de A. Pamfil [44, p. 31], principiile didacticii comunicării sunt:

1. Accentuarea rolului interactiv al limbajului, exersarea tuturor funcțiilor lui în contexte variate și semnificante;
2. Configurarea unor strategii didactice active, ce urmăresc utilizarea limbii în context;
3. Abordarea literaturii ca orizont divers, dinamic și deschis; abordarea lecturii ca dialog cu textul și prin text, cu celălalt și cu sine însuși;
4. Structurarea unor parcursuri didactice explicite și coerente, capabile să coreleze domeniile disciplinei și, în cadrul lor, activitățile de asimilare a cunoștințelor cu cele aplicative.

În cele ce urmează este analizat cadrul conceptual al competențelor comunicative, unde un rol important îl joacă principiile sintetizate de T. Callo, puse la baza reușitei formării competențelor comunicative. T. Callo [7, p. 89] vorbește despre competențele de comunicare ca fiind un ansamblu întreg de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare. Iar mai târziu, în teza de doctor habilitat, T. Callo [8, p. 80-83] afirmă că, pentru reușita formării competențelor de comunicare „se impune realmente stratificarea unor principii speciale”, care sunt:

- Principiul relațional, care ia în considerare dimensiunea relațională, marcând marele avantaj și obligativitatea interrelațiilor care se stabilesc între locutori.
- Principiul ambianței comunicative, caracterizat în mare parte de sarcinile comunicative în care „profesorul se transformă din persoană care învață pe cineva în persoană care comunică cu cineva”.
- Principiul necesității motivaționale, unde se impune formarea la elevi a necesității naturale de comunicare”, „adică orice exprimare trebuie construită astfel ca să aibă o influență verbală maximal efectivă asupra elevului”.
- Principiul personalizării ia în considerație interesele elevului, individualitatea lui inefabilă, statutul lui psihologic, care constituie „germenele evoluției lui verbal-comunicative”.

- Principiul parteneriatului, deoarece în comunicare e absolut necesar să fii interlocutor, să fii expresiv și să poți asculta, să poți menține în câmpul de vedere câteva obiecte, fiind în același timp și binevoitor.
- Principiul responsabilității cere „ridicarea elevului la autonomie cognitivă paralel cu cea informativă, mintală, comportamentală, de contact”.
- Principiul influenței acționale se realizează prin intermediul sarcinilor acționale (activities) cu ajutorul procedurilor metodice (techniques) și a trainingurilor, se realizează în poziția aici și acum, pune în plan gramatica vorbirii și vizează schimbul de comportament al locutorilor antrenați în comunicare.
- Principiul intenției comunicative alcătuiește nucleul comunicării, deoarece fără intenție comunicarea este imposibilă.

Referindu-se la competențele de comunicare, Vl. Pâslaru [51, p. 216] afirmă că acestea “prezintă achiziții ale personalității elevului și sunt desemnate de predicatele *a ști să faci, a fi în stare să...*, *a putea să ...*, *a fi capabil să ...*”, iar cercetătoarea L. Sadovei [56, p. 462-471] definește competența de comunicare didactică drept “ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic și de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional”.

Până la formarea competențelor de comunicare trebuie parcursă o cale care, în viziunea cercetătorului L. Șoitu [63, p. 163], este alcătuită din: cunoașterea datelor fundamentale, executarea rapidă, definitivarea competențelor, activitatea devenind automată. Pentru a genera comunicarea, urmează să se realizeze: formarea atitudinilor și capacităților de comunicare; formarea priceperilor și deprinderilor, abilităților de utilizare a arsenalului comunicativ.

Prezintă interes și afirmația lui M. Dinu [23, p. 120]: „comunicarea este o interacțiune, prin care subiecții schimbă mesaje, realizează obiective specifice, dirijează și controlează activitatea unei persoane sau a unui grup, se influențează reciproc și se așteaptă relații de răspuns (pozitive sau negative sub formă de feedback)”. În acest studiu punem accent deosebit pe relațiile din interiorul grupului, unde mijlocul și finalitatea rămân a fi “acțiunea de a comunica și rezultatul ei” [43, p. 6]. Dar, pe lângă interacțiune, punctăm încă un moment important al competențelor de comunicare, care, în viziunea lui L. Ionescu-Ruxăndoiu [31, p. 25], este “o relație reglementată între datele situației de comunicare și modul de realizare a selecției materialului lingvistic”.

O altă componentă-cheie a conceptului „competențe comunicative” este *contextul*, despre care cercetătoarea A. Afanas [1, p. 15] spune că “orice comunicare necesită luarea în

considerație a contextului, fără context nu există sens și nici contextele nu au sens decât atunci când sunt inserate într-un clasament al contextelor, formând contexte noi. Comunicarea înseamnă inserarea unui subiect complex într-un mediu la fel de complex.“

Conceptul de *competențe*, *competențe de comunicare* a fost examinat cu minuțiozitate în ceea ce privește definirea, componența, principiile, funcțiile și de alți numeroși cercetători în diverse lucrări, monografii autohtone, pe care le trecem în revistă în introducere, secțiunea *gradul de cercetare*. Din acest motiv ne-am propus în continuare să elucidăm un aspect mai puțin cercetat, și anume ***modele ale competențelor de comunicare***, care au contribuit la apariția Cadrului Comun de Referință pentru Limbi. Asume modelul descris în CECRL ne-a servit atât ca fundament teoretic pentru propriul model, valorificat în experimentul pedagogic, cât și ne-a ajutat în identificarea instrumentelor de evaluare a rezultatelor. Cercetătorul G. Fourez (1997) spune că un model este o schemă, o imagine ori un discurs organizat, care reprezintă complexitatea situațiilor abordate. Un model deci simplifică întotdeauna complexitatea [apud 36, p. 201].

În glotodidactică nu există o definiție unitară referitor la competențele de comunicare în limba străină. În spațiul englez, de exemplu, mulți savanți (E. Klieme, R. Ellis, D. Taylor, B. North, B. Spolsky) utilizează diferiți termeni pentru acest concept: *competence*, *ability*, *proficiency*, *performance*. Aspectul comunicativ al noțiunii de competență face ca discuția referitor la această noțiune să devină și mai complexă. În spațiul german, la fel, nu există o noțiune unitară: M. Glaboniat (1998) denumește conceptul *competență lingvistică comunicativă*, P. Schifko (1997) *abilitate lingvistică comunicativă* și R. Grotjahn (1994) *abilitate lingvistică de comunicare* [apud 186, p. 5].

Primele referințe [179, p. 21-36] despre competențele de comunicare datează din 1970 și au apărut în lucrările lui N. Chomsky (1960-1970), în perioada schimbării comunicative în didactica limbilor străine. Mulți savanți – J. Habermas și N. Luhmann (1971), D.H. Hymes (1971), M. Canale și M. Swain (1980), Harley și L.F. Bachman (1990), T. McNamara, A.S. Palmer (1996), M. Byram, S.J. Savignon – au modificat și augmentat această noțiune, atribuindu-i pe bună dreptate modele, tehnici, strategii, concepte, categorii, subcompetențe.

În tabelul de mai jos prezentăm aceste modele ale competențelor de comunicare, cu descrierea elementelor principale și cu critica din literatura de specialitate.

Tabelul 1.5. Competențe de comunicare: modele înainte de CECRL

Model	Descriere
N. Chomsky	Modelul lui N. Chomsky face diferență dintre competență (cunoștințele pe care

(1965)	le posedă vorbitorul despre limbă) și performanță (întrebuințarea propriu-zisă a limbii). Cunoștințele sunt orientate spre produs (propoziții bine formulate), deci spre regulile limbii [a se vedea 68]. <u>Critică:</u> D.H. Hymes și L. Selinker afirmă că n-a luat în seamă dimensiunea socioculturală. K. Vogt [191, p. 16-18] susține că N. Chomsky formulează competența ca un concept intrapersonal. N. Chomsky atribuie competenței componenta de corectitudine, iar performanței – pe cea de acceptabilitate, iar E. Coșeriu [48] afirmă că noțiunile de corectitudine și acceptabilitate se referă doar la performanță. N. Otomo scoate în evidență și lipsa nivelurilor, varietăților vorbitorilor [162, p. 61].
D.H. Hymes (1972)	D.H. Hymes [126, p. 269-293] consideră competența o noțiune generală, ce corespunde abilităților unei persoane, include factori cognitivi și necognitivi. Adaugă componenta sociolingvistică: a realiza un act lingvistic adecvat/abilitatea de a utiliza limba (ability for use). K. Theinert [186, p. 10] accentuează faptul că acest model a adus o contribuție la inventarele lingvistice (Consiliul Europei), care au fost preliminare pentru CECRL. La D.H. Hymes competența devine construct dinamic și interpersonal. Specificul acestei viziuni constă în evidențierea regulilor sociale și funcționale ale limbajului (o sumă de reguli sociale care permit utilizarea competenței gramaticale [44, p. 58-59]), competența de comunicare fiind definită drept capacitate ce permite producerea și interpretarea mesajelor, precum și negocierea sensului în contexte specifice. <u>Critică:</u> <i>ability for use</i> a fost criticată de H. Widdowson, M. Canale, M. Swain, pentru că nu are un fundament teoretic.
M. Canale și M. Swain (1980-1983)	Ei definesc [103, p. 2-28], [104, p. 1-47] 3 componente ale competenței de comunicare: 1) competența gramaticală, 2) competența strategică, 3) competența sociolingvistică (regulile socioculturale ale utilizării limbii și cele de a ține un discurs), în 1983 se adaugă a 4) competența discursivă (coeziunea și coerența necesară actului comunicațional). În model se face diferența dintre cunoștințele despre limbă și competențele lingvistice, pe de o parte, iar de cealaltă parte abilitățile situative; modelul conține atât cunoștințe cognitive, cât și competențe performante; se exclude componenta <i>ability for use</i> a lui D.H. Hymes; este negat rolul dominant al funcțiilor lingvistice la lecția de limbă străină; se accentuează

	importanța competenței gramaticale, a competenței sociolingvistice și a strategiilor; este integrativ și oferă o sinteză dintre competență și performanță. Modelul este acceptat ca bază teoretică pentru învățarea comunicativă a limbii străine [a se vedea 67]. <u>Critică:</u> D. Taylor [185, p. 148-168] critică acest model în privința componentei competența strategică și interacțiunea componentelor între ele, deoarece nu se vorbește despre tot spectrul de strategii.
L.F. Bachman și A.S. Palmer (1990-1996)	Cercetătorii [84, p. 87], [85, p. 60] vorbesc despre <i>abilitatea de a vorbi</i>, compusă din cunoștințe lingvistice și competență strategică sau competență și capacitatea de implementare sau execuție a acesteia în uzul lingvistic comunicativ, corespunzător și contextualizat. Utilizatorului lingvistic îi corespund variabile personale, cunoștințe generale, scheme afective, abilitate lingvistică. R. Grotjahn [120] susține că modelul lui L.F. Bachman a apărut din necesitatea de a testa limba străină. El trebuia să dezvolte metode și instrumente de măsurare a rezultatelor în baza unui model teoretic al competenței lingvistice. În 1996 apare modelul simplificat al lui L.F. Bachman și A.S. Palmer, se renunță la mecanismele psihofiziologice, se înlocuiește termenul de competență ilocutionară prin cunoștințe funcționale, în domeniul cunoștințe lingvistice se înlocuiește termenul competență prin cunoaștere (knowledge) și la aceasta se adaugă o componentă care <i>se referă la conținut</i>, alias cunoștințe bazate pe conținut. Noul model de abilitate lingvistică: 1) cunoștințe lingvistice – cunoștințe structurale (abilități necesare pentru structura formală a limbii, apariția textelor, dezvoltarea competenței gramaticale și textuale, precum și pragmatice (funcția de prezentare, exprimare, funcțiile manipulative, euristice, imaginative), 2) competența strategică – stabilirea obiectivelor, evaluare, planuire. Modelul [191, p. 24-26] conține o componentă de evaluare, de planuire și de realizare, ce permit vorbitorului să cântărească obiectivele comunicative, să evalueze resursele prezente pentru atingerea acestor obiective, să evalueze succesul acțiunii realizate.
M. Byram (1997-1999)	Adaugă competența interculturală (alcătuită din 5 <i>savoirs</i>: <i>savoir-être</i>, <i>savoir</i>, <i>savoir comprendre</i>, <i>savoir apprendre</i>, <i>savoir s'engager</i>). El deosebește [102, p. 38], [4, p. 364] 1) competența interculturală (a interacționa în limba maternă cu oameni din alte spații culturale și lingvistice) și competența de comunicare

	interculturală (într-o limbă străină); 2) învățarea interculturală (însușirea anumitor cunoștințe, moduri de comportament, competențe, centrându-se pe migranți) și procesul intercultural de predare și învățare a limbilor străine, care se orientează spre vorbitorul intercultural (care are o competență diferită de cea a vorbitorului nativ, care este capabil să vadă și să stabilească relații între limbi și culturi, mai bine decât cineva care încearcă, și de obicei nu reușește, să imite un vorbitor nativ). Modelul a contribuit la CECRL; a dezvoltat comunicarea nonverbală la lecția de limbă străină; a dezvoltat lecția instituționalizată de limbă străină. <u>Critică:</u> K. Vogt [191, p. 29] critică faptul că Byram folosește termenul <i>cultură</i> la singular.
S.J. Savignon (2001)	Modelul lui S.J. Savignon este alcătuit din 4 domenii: 1) competența gramaticală este descrisă la nivel de propoziție și vizează formele gramaticale utilizate, 2) competența discursivă – abilitatea de a conștientiza următorul lucru: cum se pot fuziona exprimările lingvistice cu un text oral sau scris, 3) competența strategică cuprinde utilizarea strategiilor pentru soluționarea unei probleme, 4) competența socioculturală descrie regulile sociale ale uzului lingvistic și cuprinde însemnătatea culturală a limbii și convențiile ei [174, p. 17].

Din acest tabel se vede clar natura multilaterală/polivalentă a unui model care, cu timpul, este dezvoltat, completat și perfecționat. Modelele prezentate reflectă opiniile savanților despre conceptualizarea termenului de competențe de comunicare, care este privit ca un model ce cuprinde mai multe părți componente. Se consideră că fiecare din aceste părți este constituită îndeosebi din cunoștințe, aptitudini și deprinderi [5, p. 18].

Modelul competențelor de comunicare în Cadrul European Comun de Referință pentru

Limbi: Odată cu fondarea Uniunii Europene, s-a pus în discuție problema unui cadru european comun de referință pentru limbile vorbite. Privită ca uniune multilingvă, Uniunea Europeană trebuie să înainteze un standard al limbii, unde fiecare își va găsi locul adecvat, se va putea subordona unui nivel, va putea descrie competențele sale în privința posedării unei limbi străine.

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evalua este un document publicat de Consiliul Europei, în 2001, definind nivelurile de stăpânire a unei limbi străine, în funcție de „ce știi să faci”, în diferite domenii de competență. Aceste niveluri constituie, în prezent, referința în domeniul învățării și al predării limbilor. CECRL are scopul de a contribui la cooperarea dintre instituțiile de învățământ din diferite țări, de a recunoaște

calificările diferitor țări, având la temelie o bază solidă, un standard comun, și de a contribui la o coordonare a profesorilor, autorilor de curs, instituțiilor ce dau certificate, autorităților care răspund pentru învățare și a celor care vor să învețe o limbă străină. Anume din acest motiv CECRL trebuie să fie informativ, transparent și coerent [a se vedea mai mult la 65].

Consiliul Europei definește competențele în CECRL [5, p. 21] ca suma dintre: 1) cunoștințe declarative); 2) cunoștințe procedurale (operaționale); 3) competențe personale; 4) și abilități generale cognitive care permit unui individ să realizeze activități. Competențele de care are nevoie utilizatorul ca să stăpânească activități și însărcinări în situații comunicative sunt descrise în CECRL detaliat. Ne axăm în acest subcapitol pe 1) utilizarea limbii și utilizatorul ei, diferențiind 2) competențele generale și 3) competențele lingvistice comunicative.

Capitolul **Utilizarea limbii și utilizatorul** propune în CECRL un ansamblu de parametri și de categorii de care trebuie să dispună utilizatorul pentru a fi capabil de o activitate comunicativă (a se vedea anexa 2, figura 1).

O activitate comunicativă are multe caracteristici: una din ele este contextul în care se utilizează limba (în CECRL „contextul” este numit „domeniu”). În CECRL găsim afirmația: *limba nu este o expresie neutră a gândirii. [...] Nevoia și dorința de a comunica se nasc dintr-o situație dată, iar forma și conținutul comunicării răspund acestei situații.* Domeniile relevante pentru această lucrare sunt: cel privat și cel public [5, p. 47], deoarece manualele cu care operăm tratează anume aceste domenii, dezvoltă competențe comunicative prin diferite activități, în care utilizatorul se angajează individual sau ca cetățean. Un loc aparte îl ocupă domeniul *educational*, deoarece instruim viitori profesori de limbă germană și strategia prin care vom dezvolta deosebit de efectiv acest domeniu este *A învăța prin a predă*.

Și strategiile ocupă un loc de frunte în această lucrare. CECRL definește strategiile ca „mijlocul folosit de utilizatorul unei limbi pentru a mobiliza și a echilibra resursele sale și pentru a aplica anumite aptitudini și operații în scopul de a răspunde exigențelor de comunicare într-o anumită situație și de a îndeplini sarcina cu succes și în modul cel mai complet și mai economic – în funcție de scopul său precis” [5, p. 52].

Vom considera că studentul dă dovadă de performanță atunci când „se va angaja cu succes într-o activitate comunicativă observabilă și atunci când va pune în aplicare diverse strategii de comunicare” [ibidem p. 52]. De ex., pentru producerea orală, studentul-pedagog trebuie: să dea clar instrucțiuni, atunci când propune colegilor diverse însărcinări; să comenteze în faza de prezentare a unei teme noi diferite suporturi vizuale (diverse tabele gramaticale); să vorbească spontan; să prezinte, să descrie clar, general și detaliat fenomene, experiențe,

evenimente; să povestească istorioare; să argumenteze; să se adreseze corect, din punct de vedere lingvistic și metodic, grupei [a se vedea și 65].

Capitolul *competențe generale ale utilizatorului* [5, p. 86-90] cuprinde următoarele componente (anexa 2, figura 2): cunoștințe (savoir), aptitudini și deprinderi (savoir faire), competența existențială (savoir être) și capacitatea de învățare. Cunoștințele cuprind domeniile: cunoștințe de cultură generală, cunoștințele socioculturale, conștientizarea interculturală.

Mediul universitar, la ciclul de licență și cel de masterat, propune programe de studii variate, care conțin cursuri ce oferă posibilitatea asimilării cunoștințelor faptice despre țările în care se vorbește limba străină. Un mare plus, de exemplu, pentru învățarea limbii germane, sunt și numeroasele edituri (HUEBER, CORNELSEN, LANGENSCHIEDT) specializate în elaborarea manualelor pentru studierea limbii germane ca limbă străină, care contribuie plener la dezvoltarea competențelor generale ale utilizatorului prin oferta bogată de conținuturi ce țin de viața cotidiană a germanilor, condițiile lor de viață, relațiile interpersonale, valorile, credințele și comportamentele, cunoașterea uzanțelor, diferențele sau asemănările dintre două sau mai multe culturi, stereotipurile. Produsele acestor edituri sunt accesibile și în Republica Moldova. Alt factor pozitiv care contribuie la asimilarea cunoștințelor socioculturale despre țara-țintă, dar nemijlocit și la conștientizarea interculturală mai profundă este prezența deja de mai multe decenii în mediul academic moldovenesc a profesorilor – vorbitori nativi de limbă germană.

Tot din acest compartiment evidențiem în mod expres aptitudinile profesionale: capacitatea de a efectua acțiuni mintale și fizice specializate, necesare pentru îndeplinirea obligațiilor sale. Aplicând strategia *A învăța prin a preda*, prezenta lucrare ține să contribuie la dezvoltarea componentelor competențelor de comunicare, printre care se regăsesc aceste aptitudini profesionale. În capitolul 2 vom descrie detaliat cum ghidăm studentul ca el să-și dezvolte pas cu pas aptitudinile profesionale.

Componenta *capacitatea de învățare* a devenit între timp ceva indispensabil în toate domeniile și la toate clasele sociale, nemaivorbind de studenții-pedagogi, care trebuie să-și organizeze atât propria învățare, cât și învățarea elevilor lor. Capacitatea de învățare a fiecăruia este strâns legată de *competența* lui *existențială*, de atitudinile, motivațiile, credințele, stilurile cognitive, trăsăturile personalității. Strategia *A învăța prin a preda* va contribui considerabil la ameliorarea competenței existențiale, deoarece va duce la creșterea motivației și va îmbunătăți trăsăturile personale prin strategiile abordate.

Studentul trebuie să asimileze un set mare de cunoștințe, conform CECRL, trebuie să observe noi experiențe, după aceasta trebuie să participe la aceste experiențe, ca în cele din urmă să le poată integra, modificând eventual cunoștințele anterioare. Abordarea constructivistă, în

baza căreia am desfășurat prezenta cercetare, realizează acest obiectiv din CECRL în felul următor: studenții acumulează noi experiențe (cunoștințe declarative și procedurale), participă la ele prin comparare cu alți colegi, prin respingere, prin acceptare și le integrează în timpul predării-învățării. Aptitudinea de a învăța se dezvoltă chiar pe parcursul învățării – spune CECRL și cercetătorii autohtoni [a se vedea 58] și, dacă studentul va poseda în cele din urmă această aptitudine, va putea aborda cu succes învățarea unei limbi străine, și nu numai. Capacitatea de învățare mai cuprinde și componenta conștiința limbii și a comunicării. Constructivismul și psiholingvistica susțin că, atunci când se învață o limbă nouă, studenții care cunosc deja bine o altă limbă străină sau limba maternă obțin succese mai mari, deoarece cunoștințele noi se așază mai bine și mai durabil pe cunoștințele deja existente. Când studentul învață, de exemplu, prezentul, el deja știe normele gramaticale în limba sa maternă, și anume că verbele în timpul conjugării primesc terminații personale, deci el va ține cont de această regularitate și cu timpul va ajunge să o automatizeze. La predarea și învățarea unei limbi străine punem accent pe exersarea pronunțării corecte, ceea ce va conduce la stăpânirea aptitudinilor fonetice.

Și ultima componentă a capacității de învățare sunt aptitudinile de învățare unde, condiționat și de potențialul genetic, unii vor învăța materialul mai repede, alții, însă, mai anevoios. Important pentru studenții-pedagogi este momentul că ei, mai întâi de toate, trebuie să înțeleagă scopul sarcinii care urmează a fi îndeplinită, să rămână atenți și activi pe tot parcursul învățării.

De cea mai mare importanță sunt aptitudinile euristice: pentru studentul care vine la universitate să învețe o limbă străină de la zero e grea confruntarea cu necunoscutul, cu un alt colectiv, cu materii noi. El trebuie să descopere pas cu pas cunoștințele și faptele noi legate de această limbă, ca în cele din urmă să se mobilizeze și să stăpânească cu succes limba străină nouă. Aptitudinile euristice trebuie să-l ajute mai întâi în cercetarea din mediul academic, iar apoi în confruntarea din cadrul practicii pedagogice, în care studentul este pus în situația să predea în limba străină, să transmită accesibil și clar o informație nouă. Decalajul dintre învățarea limbii germane (descoperirea cunoștințelor și faptelor legate de această limbă) și predarea ei este mare, de aceea strategia *A învăța prin a preda* are ca scop primar să reducă cât mai mult din acesta.

Competențele și cunoștințele procedurale cuprind algoritmi de rezolvare a problemelor, deci competențe practice, dar, totodată, în CECRL se evidențiază că și competențele interculturale sunt o parte componentă a cunoștințelor procedurale. Abilitățile practice ne ajută să răspundem la întrebarea *cum să procedăm* și să găsim un mod de a acționa cel mai efektiv în

soluționarea problemei date. Competența interculturală contribuie la soluționarea problemelor și a neînțelegerilor interculturale. Odată cu predarea limbii germane, profesorul devine mijlocitorul culturii germane, al obiceiurilor și regulilor de comportament încetățenite în țările respective. Studenții, pe lângă asimilarea limbii, trebuie neapărat să acumuleze și aceste cunoștințe despre cultură, societate, istorie, geografie, politică, viața zilnică cu problemele și confruntările ei etc., deoarece datorită acestor cunoștințe, pe de o parte, comunicarea într-o societate nouă, cultură străină va evolua cu mai mult succes, iar pe de altă parte, studenții își vor lărgi considerabil orizontul cultural și spiritual.

Competențele personale, care sunt numite *savoir-être*, cuprind atitudini (de ex., receptivitate, interes față de experiențe noi), motivație (de ex., insistența de a comunica), valori, convingeri, factori personali (de ex., optimism, sinceritate).

În CECRL se vorbește despre dificultatea descrierii limbilor. În prezent nu există o teorie lingvistică generală universal acceptată, deoarece sistemul limbii este de o mare complexitate. Ba chiar posibilitatea unui model universal unic de descriere a limbilor a fost respinsă. În CECRL **competența comunicativă** cuprinde componentele următoare [5, p. 90-105]: competențele lingvistice, competența sociolingvistică și competențele pragmatice (anexa 2, figura 3).

Componentele principale ale competenței lingvistice sunt definite prin cunoașterea resurselor formale, pe baza cărora pot fi elaborate și formulate mesaje corecte și semnificative. Competențele lingvistice sunt alcătuite din competența lexicală, gramaticală, semantică, fonologică, ortografică.

Competența lingvistică cuprinde toate elementele ce țin nemijlocit de limbă: posedarea vocabularului necesar, operaționalizarea regulilor gramaticale, pronunțarea, ortografia - cu alte cuvinte, ceea ce trebuie să știe persoana care învață o limbă străină [a se vedea și 65].

Un rol deosebit îl are și *competența lexicală* [5, p. 92-93]. Competența lexicală este cunoașterea și capacitatea de a folosi vocabularul unei limbi, care se compune 1) din elemente lexicale și 2) din elemente gramaticale, plus capacitatea de a le utiliza. Strategia *A învața prin a preda* tinde să dezvolte competențele de comunicare mai întâi de toate prin îmbinările de cuvinte și locuțiunile constituite din mai multe cuvinte, învățate și folosite ca niște ansambluri, și prin diverse strategii. Aceste îmbinări de cuvinte, învățate și folosite ca niște elemente-cheie, vor lucra independent la elaborarea enunțurilor. Și elementele gramaticale din această categorie sunt de mare importanță, mai ales în timpul corectării greșelilor, când studentul-pedagog va trebui să-și corecteze colegul nu direct, oferind soluția, ci indicând elementul eronat, de ex.: "articolul nu este corect", „ai nevoie de un alt verb auxiliar”.

Competența sociolingvistică [a se vedea 65] trimite la cunoștințele și deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii. Aici sunt tratate în mod specific chestiunile privind utilizarea limbii: (1) indicatorii relațiilor sociale: utilizarea și alegerea formulelor de salut, utilizarea și alegerea formelor de adresare, uzanțele luărilor de cuvânt, utilizarea și alegerea exclamațiilor; (2) regulile de politețe; (3) expresiile înțelepciunii populare; (4) diferențele de registru (oficial, neutru, neoficial, familiar, intim); (5) dialectul și accentul [5, p. 99].

Pentru formarea profesorilor de limbă germană, deosebit de importantă este și competența pragmatică, care include competența discursivă, funcțională și de concepere schematică. Tot ceea ce face profesorul la o lecție este de fapt un discurs. Acest discurs se construiește cu multă perseverență, răbdare, deoarece implică dezvoltarea la studenți a unor capacități precum cunoașterea organizării frazelor, gestionarea și structurarea lor.

Lecția de limbă străină în acest sens își va asuma răspunderea de a oferi studenților activități didactice care vor contribui la perfecționarea supleței (adaptarea frazelor la situație și la destinatar), la construirea turnurilor de fraze (ca discursul sau intervenția într-un discurs să fie adecvată), la dezvoltarea tematică a unui discurs, la apariția coerenței și coeziunii (pentru a produce un discurs clar, utilizând eficient o mare varietate de cuvinte).

Competențele de bază la lecția de limbă germană vizează domeniile limbii: vocabularul, gramatica, fonetica și activitățile comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire. Aceste 7 momente-cheie din metodică limbii germane au un rol esențial pentru lucrarea dată și pentru experimentul pedagogic, deoarece 1) suntem de părerea că ele constituie nucleul formării unui profesor de limbă germană, 2) răspund cerințelor din CECRL și testelor internaționale de limbă germană, 3) în timpul feedbackului e mai ușor de depistat deficiențele și de determinat cum se poate lucra la îmbunătățirea lor, 4) oferă instruirii (și anume formării viitorului profesor de limba germană) o structură clară, 5) oferă tuturor studenților posibilitatea de autoevaluare și, respectiv, autoînvățare.

Și cercetătoarea Alina Pamfil [44, p. 10] susține că avantajele modelului comunicativ, alcătuit din patru capacități fundamentale de a se manifesta în situația de comunicare: comprehensiune orală (a asculta), comprehensiune scrisă (a citi), producere orală (a vorbi), producere scrisă (a scrie) – sunt indiscutabile, pentru că modelul permite atât punerea în relație a scrisului și oralului (de ex.: argumentația scrisă cu cea orală), cât și stabilirea unor corelații între procese diferite (de ex.: între lectură și scriere, între exprimarea orală și competențele de redactare), parcursul didactic țintește, deci atât soliditatea achizițiilor, cât și solidaritatea și operaționalitatea lor.

Pentru realizarea obiectivelor propuse am optat pentru manuale originale din Germania: *Studio D, Schritte, Menschen, Ziel, Sicher*. În procesul de elaborare a unui astfel de manual s-a ținut cont de cercetări numeroase din glotodidactică, germanistică și din teoria psiholingvistică – cercetări care au durat ani de zile și ale căror autori au competențele și reputația necesară. Aceste manuale se conduc strict după CECRL și obiectivul lor primar este de a forma competențe de comunicare în limba germană.

I. Nicola [39, p. 371-372] susține că manualul, ca element curricular, are rolul de a dezvolta și concretiza conținutul programei prin prezentarea sistemului de cunoștințe și a acțiunilor ce urmează a fi întreprinse de către elevi pentru asimilarea lor. Cercetătorul deosebește 4 funcții importante ale manualului: de informare, formativă, stimulativă și de autoinstruire. Informarea comportă și valențe formative: să le formeze studenților deprinderi prin exerciții și aplicații practice, să ofere probleme de diverse grade de dificultate, dar și elemente de sprijin necesare rezolvării lor. Din funcția stimulativă derivă că manualele trebuie să atragă atenția prin design, calitatea imaginilor, coerența și fluența lor. Autoinstruirea presupune ca manualul să-l obișnuiască pe elev cu tehnica învățării și să-i pună bazele unui stil individual de muncă, pregătind astfel condițiile unei educații permanente.

Și F. Orșan [42, p. 141-142] accentuează faptul că manualele noi se caracterizează printr-un grad mai mare de specificitate, răspunzând într-o măsură mai mare atât obiectivelor programelor, cât și principiilor pedagogice, iar [...] noile manuale sunt extrem de diferite, atât ca formă, cât și ca mijloace de realizare.

În concluzie, înaintăm conceptul nostru reactualizat de competențe de comunicare: studentul-pedagog va fi competent să comunice în limba germană atunci când va utiliza suveran limba în sala de studii, adică atunci când va putea realiza cu succes activități comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire cu scopul de a transmite colegilor cunoștințe, capacități și atitudini ce vizează domeniile principale ale limbii: vocabular, gramatică și fonetică. Conceptul reactualizat de CCLG include, deci, a) atitudini comunicativ-didactice constituite din interesul pentru comunicarea didactică în limba germană; b) capacități comunicativ-didactice de recunoaștere a vocabularului, de utilizare productivă a acestuia, de descoperire a regularităților, de schimbare a categoriilor gramaticale, de aplicare a strategiilor de decodare, de efectuare a analizei structurii semantice, de identificare a caracteristicilor morfologice, de utilizare a IPA, de transfer comunicativ, de recunoaștere a claselor și categoriilor gramaticale, de calificare a relațiilor de sens, cât și capacitatea de a realiza activitățile comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire; c) cunoștințele comunicativ-didactice privind regularitățile lexicale, gramaticale, fonetice ale unei limbi și predarea-învățarea-evaluarea activităților didactice.

1.5 Concluzii la capitolul 1

1. Sinteza literaturii de specialitate vizavi de utilizarea strategiei *A învăța prin a preda* cu scopul de a dezvolta competențele de comunicare ne-a condus la determinarea unui nivel de structură și conținut al strategiei *A învăța prin a preda*, pe de o parte, și a competențelor de comunicare în limba germană, pe de altă parte.
2. Definim strategia *A învăța prin a preda* în contextul instruirii studenților-pedagogi de limbi străine în felul următor: *A învăța prin a preda este o strategie didactică în care studentul preia pas cu pas funcții pedagogice. Pentru aceasta studenții 1) învață conținuturile lecției: are loc însușirea materialului, 2) plănuiesc etapele lecției: se produce didactizarea, 3) realizează lecția sau o secvență a lecției: parcurg etapele predare-învățare-evaluare(feedback). Parcurgerea acestor etape va conduce la utilizarea adecvată a strategiei A învăța prin a preda, la dezvoltarea și crearea noilor cunoștințe, capacități și atitudini necesare pentru asigurarea dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană.*
3. Definim competențele de comunicare astfel: studentul-pedagog va fi competent să comunice în limba germană atunci când va utiliza suveran limba în sala de studii, adică atunci când va putea realiza cu succes activități comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire cu scopul de a transmite colegilor cunoștințe, capacități și atitudini ce vizează domeniile principale ale limbii: vocabular, gramatică și fonetică. Conceptul reactualizat de competențe de comunicare în limba germană include, deci, a) atitudini comunicativ-didactice constituite din interesul pentru comunicarea didactică în limba germană; b) capacități comunicativ-didactice de recunoaștere a vocabularului, de utilizare productivă a vocabularului, de descoperire a regularităților, de schimbare a categoriilor gramaticale, de aplicare a strategiilor de decodare, de efectuare a analizei structurii semantice, de identificare a caracteristicilor morfologice, de utilizare a IPA, de transfer comunicativ, de recunoaștere a claselor și categoriilor gramaticale, de calificare a relațiilor de sens, cât și capacitatea de a realiza activitățile comunicative de audiere, citire, scriere, vorbire; c) cunoștințele comunicativ-didactice privind regularitățile lexicale, gramaticale, fonetice ale unei limbi și predarea-învățarea-evaluarea activităților didactice.
4. Studiile cercetate din domeniul lingvisticii, psihologiei și pedagogiei poziționează strategia *A învăța prin a preda* în raport cu alte strategii didactice ale pedagogiei postmoderne, deoarece este 1) o strategie interactivă, 2) plasează studentul în centrul instruirii, 3) dezvoltă la student experiența lingvistică globală și 4) îl ajută la rezolvarea situațiilor-problemă. Strategia *A învăța prin a preda* poate fi aplicată/realizată 5) într-un câmp special de învățare, care poate

fi numit *moderat constructivist*, unde 6) conținuturile vor fi prelucrate mai intensiv și 7) secvențial de către studenți, ceea ce va 8) influența pozitiv motivația.

5. Implementarea strategiei *A învăța prin a preda* conține activități didactice ce contribuie la formarea competențelor de comunicare și profesionale și este eficientă atunci când acest fenomen este abordat prin prisma constructivismului (cognitiv).
6. Prin cele relatate în capitolul 1 este prefigurată **problema științifică** de cercetare privind determinarea premiselor teoretico-praxiologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei *A învăța prin a preda*, care poate fi soluționată prin definirea și utilizarea conceptelor de „competențe de comunicare”, „strategia *A învăța prin a preda*”. În această perspectivă se adevărește **scopul** cercetării, care constă în stabilirea reperelor metodologice de elaborare a Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin strategia *A învăța prin a preda*. În realizarea scopului preconizat sunt relevante și **obiectivele** cercetării: studierea literaturii de specialitate cu scopul de a identifica reperele teoretice și practice ale strategiei *A învăța prin a preda*; elaborarea reperelor metodologice de eficientizare a învățării limbii străine și, ca urmare, a dezvoltării competențelor de comunicare la nivel universitar; identificarea rolurilor actorilor educaționali în procesul de instruire; stabilirea nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană ale studenților-pedagogi; stabilirea nivelului de posedare a strategiei *A învăța prin a preda* prin fișa de monitorizare; precizarea, delimitarea și renovarea conceptelor de bază *strategia A învăța prin a preda* și *competențe de comunicare în limba germană*; validarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG prin strategia *A învăța prin a preda*.

2 REPERE METODOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN LIMBA GERMANĂ LA STUDENȚII-PEDAGOGI CONFORM STRATEGIEI *A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ*

Reieșind din reperele teoretice din primul capitol, dar și din contribuțiile practice existente în literatura de specialitate vizavi de strategia ÎP, ne propunem drept scop în acest capitol să elaborăm un suport valid cu reperele metodologice ale proiectării și aplicării strategiei ÎP la orele de limbă germană, pentru a dezvolta competențele de comunicare ale studenților-pedagogi. Aceste repere metodologice, în felul cum sunt prezentate, poartă un caracter inovativ, deoarece

- 1) scot în evidență specificul studierii limbii germane ca limbă străină;
- 2) se realizează în mediul academic, unde se pune accent pe instruirea studenților-pedagogi de limbă germană;
- 3) se axează pe cercetările recente din domeniul didacticii limbii germane ca limbă străină;
- 4) urmăresc scopul de a oferi tuturor celor interesați de acest fenomen repere metodologice de eficientizare a activității didactice versus domeniile studiate ale limbii germane: vocabular, gramatică, fonetică, precum și activitățile comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire.

Repererele metodologice descrise în acest capitol au fost valorificate în cadrul cursurilor practice de limbă germană și în cadrul cursurilor ce țin de didactica disciplinei, conform modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare.

2.1 Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a predă*

Dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană se realizează pe parcursul unei perioade lungi de timp și este mai eficientă atunci când părțile constitutive ale acesteia sunt executate după un model tehnologic alcătuit strategic și complex, operaționalizat la nivel de activități didactice teoretico-practice. Studiul diferitor surse din literatura de specialitate, reflectat în primul capitol, ne-a servit la identificarea unor repere prețioase în ceea ce privește posibilitatea proiectării unui model tehnologic de dezvoltare a CCLG (figura 2.1.).

Prezentarea grafică a modelului tehnologic ia în vizor 4 aspecte fundamentale:

- 1) aspectul de conținut este prezentat în prima secțiune, care cuprinde structura conceptuală și cadrul epistemologic al strategiei *A învăța prin a predă*, reflectând în totalitate conținutul descris în capitolul teoretic al prezentei cercetări. Secțiunea dată include atestări ale strategiei *A învăța prin a predă*, teorii, abordări ale strategiei, caracteristicile principale ale

strategiei, componentele ei, susținute de diverși cercetători din domeniul pedagogiei și psihologiei;

2) aspectul acțional, unde se descriu rolurile actorilor educaționali;

3) aspectul de intervenție educativă, în care se regăsesc principiile instruirii în baza strategiei *A învăța prin a predă* și esența modului de a acționa prin CU CE SCOP?, CÂND?, CUM?, CU CE?;

4) aspectul fundamental-valoric, care cuprinde valorile realizate prin strategia *A învăța prin a predă* în contextul dezvoltării competențelor de comunicare (a se vedea capitolul 3, care conține argumente experimentale privind eficiența modelului tehnologic și unde este reflectat gradul de dezvoltare a competențelor de comunicare și gradul de stăpânire a strategiei ÎP).

În proiectarea propriului model tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a predă* ne-am bazat pe următoarele criterii:

- Analiza strategiei *A învăța prin a predă* pe cele două dimensiuni: 1) diacronică – care expune evolutiv ideea de a învăța prin a predă și care scoate în evidență interesul sporit al extinderii strategiei în ceea ce privește spațiul, importanța metodică, aplicarea practică, fundamentarea teoretică; 2) sincronică – care cercetează static fenomenul învățării prin predare, cu scopul de a identifica interdependența aspectelor teoretice cu cele practice.
- Selectarea cercetărilor constructiviste, care pot explica și argumenta eficiența strategiei *A învăța prin a predă*, prin exersarea căreia studentul (-pedagog) își dezvoltă competențele de comunicare prin explorare, descoperire, acțiune și construire a cunoștințelor.
- Poziționarea strategiei *A învăța prin a predă* în ansamblul altor strategii didactice din cadrul învățământului postmodern.
- Identificarea rolurilor actorilor educaționali în învățământul universitar, unde edificarea procesului de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi se realizează prin explorare (comunicativă), descoperire (comunicativă), construire (comunicativă) a cunoștințelor și acțiune (comunicativă).
- Alcătuirea demersului metodologic al instruirii prin strategia *A învăța prin a predă* datorită corelării aspectelor metodice CU CE SCOP? (pentru a putea predă secvențe din domeniile de bază ale limbii: vocabular, gramatică, fonetică, precum și a realiza activitățile comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire) cu CÂND? (etapele lecției: 1) însușirea materialului, 2) pregătirea materialului, 3) predarea-învățarea-evaluarea), cu CUM? (strategiile utilizate de predare-învățare-evaluare) și cu CU CE? (proiecte didactice, materiale auxiliare, produse).

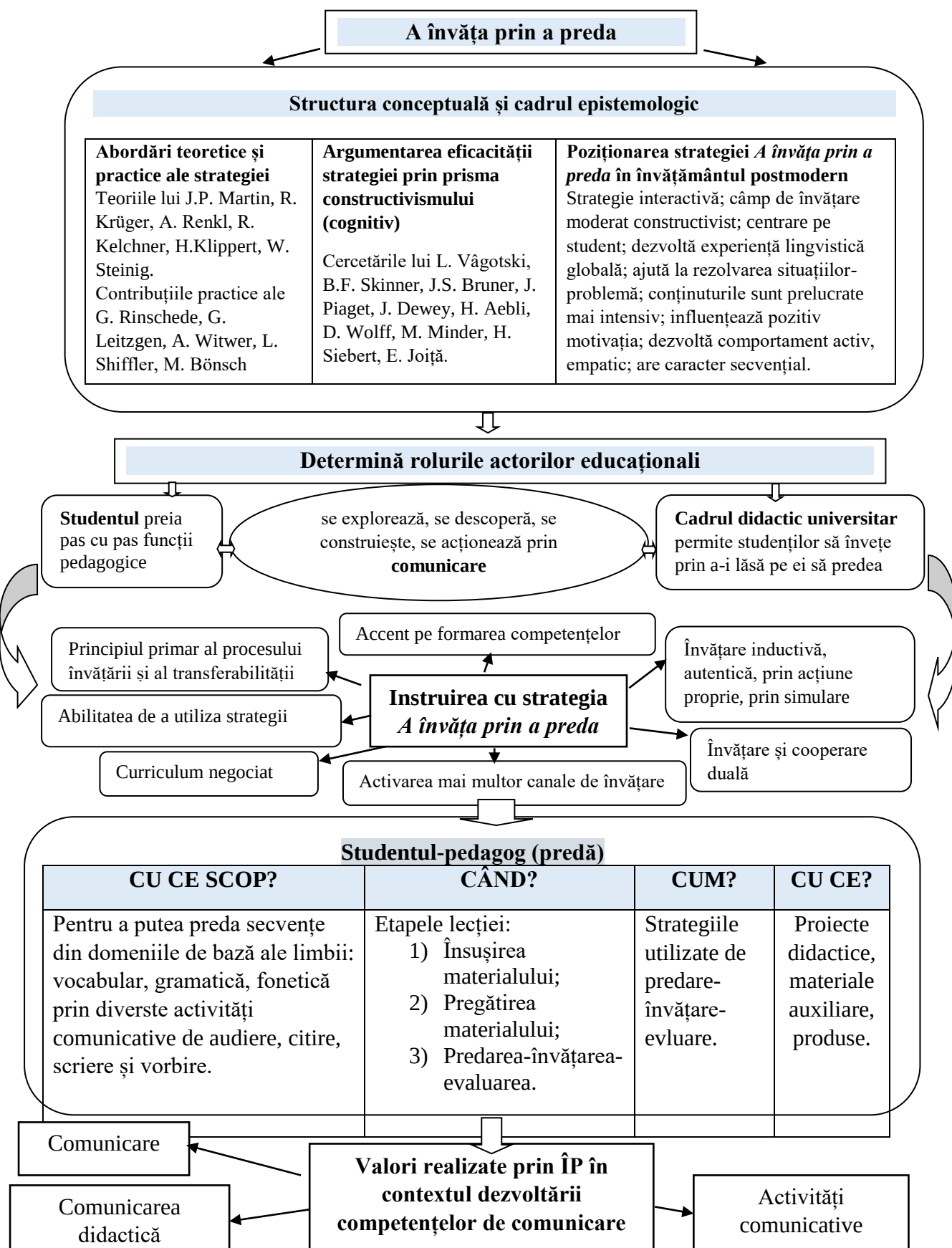


Figura 2.1. Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învața prin a predă*

În urma analizei minuțioase a resurselor bibliografice ce se referă la implementarea/utilizarea strategiei ÎP în sala de curs la diferite materii și luând în vizor avantajele strategiei din tabelul 1.2., sintetizăm în continuare condițiile care trebuie respectate în problematica dezvoltării competențelor de comunicare prin strategia ÎP. Suntem de părere că implementarea și valorificarea strategiei ÎP în dezvoltarea competențelor de comunicare în procesul formării inițiale a cadrelor didactice va fi eficientă, în opinia noastră, dacă se vor respecta aceste principii:

- 1) Principiul transferabilității: accentul cade pe asimilarea strategiilor de predare-învățare-evaluare în baza unor anumite conținuturi, după care, *mutatis mutandis*, studentul învață să facă transferul acestor strategii asupra altor subiecte de predat.
- 2) Principiul curriculumului negociat: studenții participă la alegerea conținuturilor, la alegerea metodelor, tehnicilor și procedeele de predare-învățare-evaluare. Astfel începe implementarea strategiei ÎP: studentul-pedagog reflectează împreună cu cadrul didactic despre conținutul care trebuie predat, despre demersul metodologic, despre fiecare etapă a lecției, despre corectitudinea lingvistică.
- 3) Principiul învățării duale: 1) pe de o parte, studenții-pedagogi asimilează limba germană (domeniile fundamentale ale limbii, activitățile comunicative) și, 2) pe de altă parte, ei asimilează competențele profesionale: exersează comunicarea didactică în limba germană, își formează și își dezvoltă competențele epistemologice, își cultivă comportamentul empatic, își extind abilitățile de socializare, își perfecționează măiestria pedagogică, își cizelează arta predării.
- 4) Principiul cooperării duale: 1) studentul-pedagog cooperează strâns cu cadrul didactic, în raport cu conținuturile care trebuie învățate/predate/evaluate și 2) studentul-pedagog cooperează cu studenții-ascultători, urmărind dinamica grupului, stimulând susținerea reciprocă.
- 5) Principiul învățării inductive: are loc descoperirea regulilor, legităților limbii germane (din gramatică, fonetică, lexic) – se pornește de la textul cu propoziții/situații unde se conține tema nouă, se analizează, se prelucrează și se ajunge la regulă/la general.
- 6) Principiul formării/dezvoltării la studenții-pedagogi a competențelor:
 - competențele sociale necesare pentru rezolvarea/înfruntarea problemelor;
 - competențe de comunicare în limba germană (competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice);
 - competențe generale de comunicare didactică și, în speță, de comunicare didactică în procesul predării limbii germane.

- 7) Principiul învățării prin acțiune proprie (learning by doing): punem mare accent pe acest principiu, deoarece necesitatea de a preda impune studentului-pedagog mai multă responsabilitate, stimulând o învățare mai intensivă și mai corectă a conținuturilor.
- 8) Principiul învățării prin simulare: sunt simulate nemijlocit situațiile din mediul pedagogic, circumstanțele în care se decurge/se petrece activitatea zilnică a profesorului în școală.
- 9) Principiul învățării multidimensionale: conform manualelor originale, tendințelor noi din glotodidactică, imperativelor pedagogiei postmoderne, teoriei constructiviste (cognitive), învățarea prin mai multe canale este benefică, deoarece fiecare student învață diferit și asimilează materialul nou la fel diferit (prin audiere, citire, explicare sau vizualizare), deci există șansa că fiecare își va valorifica potențialul maxim, ceea ce va duce la rezultate mai durabile.
- 10) Principiul învățării autentice: se asimilează 1) limba autentică germană în 2) situații autentice de învățare.
- 11) Principiul formării la studenții-pedagogi a abilității de a utiliza strategii: studentul-pedagog “mâine” va trebui să se descurce singur în sala plină de elevi, va trebui să-și pregătească proiectele didactice de unul singur, să reflecteze asupra etapelor lecției, să rezolve diverse probleme ce țin de educație, de predare-învățare-evaluare a limbii germane, de neînțelegere a unei teme noi, a unui fenomen etc. – dacă el nu va utiliza strategiile respective, atunci stăpânirea acestor momente pedagogice va fi extrem de dificilă.
- 12) Principiul primar al procesului învățării: de mare importanță în aplicarea strategiei este procesul. Acest proces cuprinde toate etapele cu care se confruntă studentul-pedagog, realizând strategia. Datorită acestui caracter procesual al predării-învățării-evaluării, cadrul didactic va reuși, pe de o parte, mai rapid și mai eficient să identifice lacunele fiecărui student-pedagog, ale fiecărei etape a lecției și, pe de altă parte, să acorde ajutor individual și să propună strategii de ameliorare.

În concluzie afirmăm că, în urma implementării și valorificării strategiei *A învața prin a preda* conform modelului tehnologic, competențele de comunicare ale studenților-pedagogi se pot dezvolta în mod deosebit de eficient, dacă se vor lua în considerație criteriile sus-numite, dacă vor fi determinate rolurile actorilor educaționali, dacă lecția va fi desfășurată altfel, luându-se în considerație principiile enumerate și dacă se vor corela corect aspectele teoretice cu cele practice. Pentru realizarea strategiei *A învața prin a preda* conform acestui model tehnologic, nu este nevoie de un curriculum special/schimbat, ci de o abordare corespunzătoare din partea cadrului didactic. Din aceste considerente în capitolul doi al tezei noastre lipsește analiza programelor de studii/curricula în cadrul cărora a fost efectuat experimentul pedagogic.

2.2 Rolurile actorilor educaționali în aplicarea strategiei *A învața prin a preda*

În acest subcapitol ne propunem să descriem aspectul acțional: rolurile actorilor educaționali, cu scopul de a scoate în evidență funcțiile, însărcinările și componentele de bază ale acestora. Aplicarea eficientă a strategiei necesită schimbarea rolurilor actorilor educaționali în procesul de instruire. *A învața prin a preda* cere de la student o monitorizare și un contact mai îndelungat cu profesorul, deoarece studenții-pedagogi preiau fază cu fază însărcinările acestuia. Noul rol al profesorului constă în a observa, îndruma interactiv, sprijini, antrena, colabora. El este un manager democrat și va fi atent să raporteze sarcinile de învățare la situații, cazuri reale, autentice, prezentate direct sau simulate. În timpul prezentării materialului de către studenți profesorul se retrage și intervine doar eventual, când apar dificultăți, neclarități sau probleme.

Rolul profesorului în comunicarea didactică student-student este cel de a da sfaturi, deci îl vom considera pe profesor consultant. Din punctul nostru de vedere, acest rol devine extrem de important în mediul universitar. Profesorul consultă studentul: 1) în ceea ce privește nemijlocit mediul academic (de ex., atunci când își exercită funcția de mentor); 2) referitor la competențele cheie de a învăța (asimilarea cunoștințelor, transferul acestor cunoștințe în practică, dezvoltarea anumitor competențe etc.); 3) în raport cu exercitarea rolului de pedagog (fiind un consultant în dobândirea competenței didactico-metodice).

Toate aceste trei forme depind una de alta, se completează, fac referire în continuare la obiective, conținuturi și metode specifice. Pentru lucrarea dată relevante sunt punctele 2 și 3, care vor ajuta studentul să-și clădească propria identitate ca profesor. Astfel studentul va pătrunde mai profund în componentele și caracteristicile profesiei de pedagog, în specificul profesiei, sperăm că va fi mai conștient referitor la traseul universitar pe care trebuie să-l parcurgă. Profesorul va contribui prin consultare, dar și printr-un comportament specific, care va influența în mare măsură comportamentul studentului. Trebuie să ne punem ca obiectiv, pe de o parte, rezultatele pe care studentul-pedagog urmează să le obțină la finele unui curs, precum și anumite modele de comportament în postură de profesor, pe care se cere să le asimileze. Prelegerea, seminarul din cadrul sistemului universitar au ca finalități predarea materialului, transmiterea conținuturilor, mijlocirea strategiilor, metodelor și tehnicilor – dar și educarea, într-un fel, a anumitor comportamente specifice: competența metodică, didactică, tactul pedagogic, prezentarea temei noi în fața colegilor, modalitatea de a pregăti această secvență, a o didactiza, a-i concepe designul etc. Comportamentul profesorului (student-pedagog) trebuie să fie rațional și emoțional în aceeași măsură; comunicarea cu auditoriul să fie funcțională; ținuta sa să inspire încredere; prin atitudine, mai bine să convingă decât să impună; el trebuie să fie respectuos; să utilizeze corect mimica și gesturile; să creeze o atmosferă pozitivă de lucru și un climat

socioemoțional cald; să se asigure că dispune în prealabil de informațiile, materialele, indicațiile despre strategii, metode, tehnici. În această ordine de idei, observăm că profesorul care practică strategia *A învăța prin a preda* urmărește alte obiective, probează ceva nou și promovează o altă lecție. Ca aceste deosebiri să fie vădite, le expunem în tabelul de mai jos, apelând la analiza comparativă dintre profesorul tradițional și cel care practică strategia *A învăța prin a preda*.

Tabelul 2.1. Diferențele dintre cadrele didactice

Profesorul care activează în stil tradițional	Profesorul care practică strategia <i>A învăța prin a preda</i>
Urmărește obiectivul	
de a preda;	de a permite studenților să învețe prin a-i lăsa pe ei să predea; de a-i consulta pe studenții implicați în acest proces, înainte, în timpul și după predarea propriu-zisă;
de a răspunde pentru atingerea obiectivelor unui grup;	de a dezvolta la studenți calități organizatorice care duc la creșterea responsabilității (1) studentului-pedagog față de colegi; (2) studenților instruiți, când se lucrează în perechi sau în grup;
de a educa prin transmiterea de valori moral-spirituale;	de a lăsa studenții să descopere valorile moral-spirituale și de a-i ghida în promovarea lor; de a încuraja empatia, interacțiunea, oferirea de feedback;
de a evalua;	de a arăta studentului-pedagog căile de depistare a greșelilor (diagnosticare), de a-l ajuta în identificarea greșelilor și a căilor de soluționare a acestora;
de a conduce studentul spre finalități-cunoștințe;	de a călăuzi studentul spre redescoperirea cunoștințelor, spre construirea cunoștințelor.
Probează	
competențe profesionale;	capacitatea de a forma competențe profesionale studenților;
competență pedagogică.	un model de competență pedagogică în fața studenților.

Promovează lecția	
care se bazează pe instrucție;	care conține mai puțin instrucție, dar mai multe discuții, proiecte, cooperare și colaborare;
pe care profesorul o conduce;	proiectată în așa fel ca să permită participarea activă a studenților la realizarea ei;
desfășurată în baza planului/proiectului elaborat de profesor.	care are un proiect deschis și flexibil, implicând studenții în procesul de design.

J.P. Martin [142, p. 82] organizează, prin intermediul platformei online www.ldl.de, activități de sprijin pentru profesorii care vor să practice strategia *A învăța prin a preda*, susține cursuri de perfecționare, oferă materiale didactice. Rețeaua de contact de pe internet a profesorilor și a tuturor celor interesați de această metodă realizează două categorii de cercetări: 1) sunt lucrări care tind conștient să respecte criteriile științifice referitor la conținut (de ex., la o temă cum ar fi complexitatea sintactică a exprimărilor elevilor, autenticitatea mesajelor), iar în plan metodic se fac cercetări, înregistrându-se lecțiile pe video și analizându-se. 2) Acestea includ rapoartele profesorilor practicieni, alcătuite spontan, fără pretenții de cercetare științifică. Ei realizează sistematic interviuri, înregistrări, țin jurnale. Implicit, se folosesc metodele din cercetarea calitativă socială. Din punct de vedere al conținutului, interesul se îndreaptă spre efectele specifice limbii străine sau obiectului acestei metode, cum ar fi calitatea prezentării materialului de către elev. În vizorul pedagogic se situează efectele metodei referitor la motivația elevilor, disponibilitatea lor de a prelua funcții pedagogice.

În tabelul de mai jos ilustrăm rolurile pe care le exersează cadrul didactic în aplicarea strategiei *A învăța prin a preda* și accentuăm specificul instruirii profesorilor de limbă străină, exprimat atât de bine de Andre Gide, care constă în “ un bun profesor are această grijă statornică: îi învață pe discipoli să se lipsească de el”. Deoarece toate citările sunt la fel de importante, optăm în tabel pentru o prezentare cronologică.

Tabelul 2.2. Rolurile cadrului didactic

Cadrul didactic este	Sursa de referință
<i>model metodologic</i>	O. Oprea [41, p. 53] atribuie comportamentului un rol important: modul în care educatorul gândește și își exteriorizează gândurile reprezintă pentru elev/student un model metodologic care îl călăuzește în propriul lui fel de a gândi și de a se exprima.

<i>regizor al procesului de învățare</i>	Plănuiește lecția, împarte și prelucrează materialul (împreună cu elevul, dacă e cazul); prin aceasta el se transforma din actor principal în regizor sau organizator al procesului de învățare a elevilor. Intervine doar când e ceva grav și nu ori de câte ori apare o problemă. Aproape fiecare întrebare neașteptată, aproape fiecare întrerupere a discursului normal al lecției face lecția mai productivă, mobilizează strategii de rezolvare, dezvoltă activități lingvistice. Noțiunea <i>deranj</i> primește o nouă valoare: deranjările nu mai sunt deranjante, ci dorite, în opinia lui G. Leitzgen [139, p. 259-263].
<i>persoana care stimulează</i>	Profesorul [139, p. 260], la lecția proiectată în cadrul acestei strategii, nu trebuie să se gândească în primul rând la îmbunătățirea climatului de învățare, ci mai degrabă la forme de stimulare, motivare, provocare, dinamizare, care le-ar permite celor ce învață să structureze împreună cu profesorul activitățile de la lecție. În aceste circumstanțe rolul decisiv îl joacă crearea unor deprinderi la lecție (autorul numește procedura „ritualizare”).
<i>se retrage, creează relații de încredere, participă la discuții</i>	R. Kelchner [127, p. 25-32] este de părerea că profesorul trebuie să se retragă și să noteze mai ales greșelile, obiecțiile, ca mai târziu acestea să fie discutate cu studentul-pedagog; profesorul trebuie să creeze relații de încredere în interiorul grupului, acest fapt va servi drept premisă pentru discuția productivă dintre studentul-pedagog și colegii săi; profesorul poate să ia parte la discuție, dar trebuie să fie precaut și să nu preia conducerea lecției sau a discuției; profesorul poate să intervină cu explicații, când studentul-pedagog nu poate explica un fenomen, și să corecteze atunci când se comit greșeli grave din partea studentului-pedagog.
<i>cel care predă predarea paznic</i>	M. Bönsch [96, p. 81-85] spune că rolul profesorului se schimbă de la simpla predare spre predarea predării, căci, pe lângă conținuturile tradiționale ale lecției, mai trebuie predate și aspecte didactice/metodice: cum se prezintă conținutul, relațiile, metodele. Rol de paznic, sfătuitor, ajutor: la început necesită mai mult timp, dar ulterior activitatea studenților va despovăra profesorul.
<i>exercitantul diverselor roluri</i>	Deoarece ÎP este o strategie interactivă, profesorul va exercita în cadrul acestor lecții diverse roluri: <i>model, prieten, călăuză, magician, consilier, maestru, susținător, facilitator</i> , descrise de Ș. Popenici [52, p. 13].

<i>organizator al situațiilor de învățare</i>	M. Minder [36, p. 16]: într-o optică modernă, a predă va consta totuși, în primul rând, în a organiza situații de învățare și a facilita accesul elevilor la acestea. Profesorul păstrează deci rolul său primordial de încadrare și tutelare a elevilor. M. Minder continuă șirul de metafore pentru rolurile asumate de profesor [ibidem p. 136]: profesorul „antrenor”. Pedagogia situațiilor presupune o schimbare fundamentală a statutului pedagogic, a rolului didactic și a atitudinii umane a profesorului. Fiindcă este vorba mai puțin de a predă decât de a-i ajuta pe elevi să însușească ei înșiși cunoștințele, profesorul, înainte de a fi un specialist al disciplinei sale, va fi un inginer al educației, un tehnician al învățării.
<i>antrenor, coordonator</i>	Howard Gardner [apud 135, p. 33] afirmă că profesorii ar trebui să acționeze ca niște antrenori, coordonatori, să acorde mai mult ajutor în dezvoltare, ei ar trebui să-i îndrume pe studenți, să-i încurajeze în descoperirea propriilor aptitudini, în prelucrarea propriilor idei și prin aceasta să construiască o înțelegere durabilă a materiei, a problemelor, a metodelor. Ca urmare, profesorul trebuie să vină cu astfel de însărcinări și probleme care le-ar permite studenților să-și dezvolte și să-și antreneze competențele corespunzătoare. Îndrumarea de către profesor va însemna în acest sens să nu toarne încă mai multe cunoștințe în capetele studenților, ci mai degrabă studenții, cu ajutorul profesorului, trebuie să creeze, să inițieze, să organizeze, să modeleze procese constructive de învățare individuală.
<i>observator activ</i>	Profesorul, scrie V. Flueraș [24], ca observator activ, reprezintă o ipostază permanent întâlnită în procesul de învățare cooperativ, pentru a corecta erorile, ideile sau strategiile, prin asumarea unui comportament pedagogic integrator, caracterizat prin flexibilitate, adaptabilitate la experiența elevilor, prin valorificarea acestora în demersul său și dispoziție de cooperare.
<i>model de comportament verbal</i>	S. Cristea [18, p. 25] susține că profesorul “servește de model care acționează încet, repetă, își exagerează mișcările”. [...] Consecințele didactice sunt orientate special pentru întărirea comportamentului verbal.
<i>stimulează comportamentul de cercetare al studenților</i>	L. Sclifos [57, p. 134] se orientează spre comportamentul de cercetare, care realizează o funcție foarte importantă – de dezvoltare. Iată de ce una dintre sarcinile profesorului este de a provoca și stimula acest comportament în procesul educațional, obiectiv realizabil nu doar prin cursuri speciale, dar

	planificând modular, infuzional diferite sarcini creative, integrative și aplicând diferite tehnici. Astfel, metoda științifică de instruire se extinde într-o practică de cercetare inclusiv prin specificul ei social și profesional, îmbogățind personalitatea cu noi cunoștințe și abilități.
<i>inițiator și acompaniator al proceselor de învățământ</i>	Profesorul este inițiator și acompaniator al proceselor de învățământ, deci nu e prioritară predarea cunoștințelor, ci introducerea studenților în învățarea independentă, autoactivă. Accentul se pune pe susținerea individuală și consultație, abia apoi pe evaluare. Lecția orientată spre competențe are ca obiectiv înarmarea studenților cu cunoștințe, abilități, aptitudini, cât și conștientizarea și reflecția despre păreri, idei, comportamente [137, p. 14-15].
<i>consultant</i>	Carl Rogers [apud 133, p. 45]: în centrul consultării se află individul, și nu problema în sine. Conceptul său nu vrea să trateze probleme personale, care pot fi soluționate cu ajutorul sfaturilor profesorului. Profesorul consultant va fi cu atât mai util cu cât îl va ajuta mai mult pe student să se instruiască, astfel încât el să poată să se descurce mai bine cu asemenea probleme, dezvoltând propriile căi de soluționare. C. Rogers accentuează interesul omului de a se autorealiza, el vorbește în acest sens de o tendință de autoactualizare. Pe baza tendinței de actualizare pornește C. Rogers de la propria responsabilitate a celui ce caută sfat pentru procesul de consultare. C. Rogers 2006 înaintează ipoteza: fiecare om posedă în general toate resursele de care are nevoie ca să analizeze și să învingă propriile greutăți. Profesorul consultant trebuie să se comporte într-un fel anume cu clientul său, studentul, doar atunci va putea clientul să-și îndrepte toate abilitățile spre rezolvarea procesului.
<i>se implică mai activ</i>	Gradul de implicare [71] a profesorului crește, deoarece de măiestria lui pedagogică – 1) a plănuii progresiv materialul, 2) a combina activitățile comunicative, 3) a utiliza și a construi asimilarea strategiilor la lecție, 4) a crea un context favorabil (tema de discuție trebuie să fie potrivită unui context social și să ia în seamă doleanțele și necesitățile fiecărui student) depinde în mare parte dezvoltarea competențelor comunicative.
<i>elaborează repere</i>	Atingerea performanțelor de către elevi (studenți) este posibilă, dar presupune un efort pedagogic pentru elaborarea reperelor metodologice

<i>metodologice</i>	corespunzătoare și valorificarea eficientă a posibilităților de care aceștia dispun [25, p. 8-9].
<i>model de cultură emoțională</i>	În accepțiunea cercetătoarei M. Cojocaru-Borozan [45, p.116], cultura emoțională constituie: o formațiune dinamică a personalității, ce asigură armonizarea cu sine și cu alții în comunicarea interpersonală, prin valori afective, elaborate/adoptate de profesori pentru maximizarea eficienței profesionale/sociale; se exprimă prin competențe emoționale, care se integrează într-un stil charismatic de comunicare pedagogică, catalizator de confort profesional și valori emoționale. Cultura emoțională a profesorului presupune acumularea în universul afectiv a unui spectru de emoții specifice pedagogilor și a unei motivații de dezvoltare profesională adecvată, care susține dezvoltarea competențelor emoționale.
<i>transfer de autoritate</i>	Jack Mazirow afirmă că modelul general acceptat de educare a adulților implică un transfer de autoritate de la cel care predă la cei care învață [apud 35, p. 95].

Rolurile schimbate ale cadrului didactic implică, în rezultat, și schimbări la nivel de lecție. Lecția din învățământul superior, unde se aplică strategia *A învața prin a predă*, nu se mai derulează liniar, instructiv, ca la predarea-învățarea frontală, și din acest motiv vizualizăm în tabelul de mai jos principalele deosebiri dintre lecția tradițională și cea cu strategia *A învața prin a predă* în mod comparativ.

Tabelul 2.3. Principiile lecției tradiționale și ale lecției cu aplicarea strategiei *A învața prin a predă*

Lecția cu aplicarea strategiei <i>A învața prin a predă</i> permite	Lecția tradițională implică
Învățarea constructivă prin redescoperire.	Învățarea instructivă.
Plasarea accentului pe conținutul principal: comunicarea autentică.	Conținutul principal: sistemul limbii (fonetica, vocabularul, gramatica).
Un caracter generalist al cunoștințelor: studentul trebuie să le acumuleze prin descoperire, cercetare.	Predarea în prim-plan: studentul trebuie să urmărească și să înțeleagă detaliat explicațiile profesorului.
Viziunea asupra greșelilor ca semnale ale unor lacune, nu e dramatic sau o catastrofă să	Corectitudine gramaticală (greșelilor li se acordă atenție mare, ele sunt corectate pe loc).

greșești.	
Manifestarea caracterului individualizat al învățării.	Omogenitate (toți sunt tratați la fel).
Noi posibilități de a răsturna împărțirea clasică/tradițională a rolurilor: student-pedagog și student-ascultător.	Împărțirea tradițională a rolurilor: profesor și student.
Implicarea studenților în alegerea formelor de organizare a lucrului, metodelor, tehnicilor.	Modelul comportamental de profesor autoritar.
Realizarea lecției de către profesor și studenți.	Metode de instruire frontală.

În concluzie, scoatem în evidență activitățile-cheie pe care le realizează cadrul didactic: permite studenților să învețe prin a-i lăsa pe ei să predea, implică studenții în planificarea și realizarea lecției, îi consultă înainte de lecție, în procesul predării și după realizarea demersului, dezvoltă la studenți calități organizatorice, îi călăuzește spre descoperirea cunoștințelor și spre construcția competențelor, transferă competențele sale profesionale studenților, încurajează empatia și interacțiunea, arată căile de depistare a greșelilor și ajută la soluționarea acestora.

La lecțiile unde se implementează strategia *A învața prin a preda* **studentul** este antrenat în situații autentice – pentru el nesigure, apropiate de cele reale (de a deveni, din student, profesor). El trebuie să reziste și, cu timpul, să stăpânească aceste momente nesigure și dificile. Studentul începe să se confrunte de unul singur cu materialul nou, necunoscut, neordonat în sistemul său de cunoștințe, complex (desigur, sub îndrumarea profesorului și în cadrul grupului). Doar când singur te confrunți cu material necunoscut/nou, îl observi singur, când îl studiezi și îl înțelegi – atunci cu adevărat are loc cogniția.

Cerințele și competențele reclamate studenților în procesul strategiei *A învața prin a preda* ar putea fi formulate astfel:

- Alegerea independentă (sau cu ajutorul profesorului, dacă e cazul) a strategiilor de predare-învățare-evaluare a materiei de studiu. Verificarea prealabilă a eficacității acestor strategii.
- Discutarea strategiilor de învățare înainte de realizarea sarcinii, conștientizând pentru care scop de învățare a fost aleasă o anumită strategie, motivarea alegerii, estimarea eficienței.
- Mobilizarea atenției, concentrației, exersarea abilității de a auzi și de a transmite mai departe cele auzite. Antrenarea calităților organizatorice și a memoriei.
- Dezvoltarea competențelor de comunicare, de care depind calitatea și tempoul lecției. Perfecționarea calităților personale.

În aceste circumstanțe cerințele față de lecția de limbă germană cu aplicarea strategiei A *învăța prin a preda* vor fi [a se compara cu 143, p. 395-403]: a) lecția trebuie să creeze un câmp larg de posibilități lingvistice, unde studentul-pedagog va putea exersa și automatiza competențele de comunicare și comunicarea didactică în limba germană; b) acest câmp larg de posibilități lingvistice trebuie să fie legat de acțiuni complexe; c) aceste acțiuni complexe trebuie să corespundă unei necesități autentice de a formula un mesaj; d) câmpul acesta de învățare trebuie să pună la dispoziția studentului și material lingvistic nefiltrat ca studentul să-și utilizeze și să-și dezvolte competența euristică, acest câmp de învățare trebuie să contribuie, în același timp, la construcția unei competențe epistemice.

Dacă se va ține cont de aceste momente, studenții își vor dezvolta treptat CCLG și își vor cizela discursul pedagogic. Discursul studentului este marcat de următoarele momente-cheie: 1) discursul metalingvistic în limba germană, în cadrul acestei strategii, are nevoie de mult spațiu. Sunt plănuite foarte bine fazele în care se memorizează cuvintele, paradigmele, momentele-cheie. Are loc o orientare spre sistemul limbii. Structurile se învață cognitiv intențional, astfel se asigură dezvoltarea competenței epistemologice. 2) Discursul din clasă trebuie să devină un ritual: atunci când studenții predau ei înșiși la lecția de limbă străină, are loc o automatizare rapidă a lanțurilor de vorbire. Aceste structuri sunt, de exemplu: *Wie heißt das auf Deutsch? Wie schreibt man das? Was gibt es hier Neues, Schweres, Unklares?* Chiar dacă studenții nu întrebunțează deseori unele structuri, ei vor prelua în continuare diverse însărcinări, va fi o anumită rotație și deci treptat ei vor șlefui și structurile mai rar întrebunțate. 3) Etalarea unui discurs autentic: întrebarea referitor la autenticitatea discursului are legătură cu problema integrării; integrate devin propozițiile/lanțurile de vorbire doar într-un context de comunicare autentică, unde structurile lingvistice sunt de asemenea relevante și pentru comunicarea din spațiul țărilor în care se vorbește limba străină. Studenții vorbesc la persoana I, cu intenție reală lingvistică. Cu această strategie se poate obține automatizarea unui vocabular nu atât de larg, în schimb acest vocabular va face parte din discursul pedagogic pe care viitorii profesori de limbă germană trebuie să-l țină zilnic la școală.

Studentului îi revine, deci, rolul decisiv: el observă, analizează critic, construiește mintal, interpretează și formulează ipoteze, rezolvă variat, proiectează, propune, dezvoltă, cooperează, negociază, apreciază. El devine colaborator, explorator în cunoașterea științifică, în stil propriu, dar cu referință la grup. Pentru a deveni astfel, el va porni de la curiozitatea naturală, de la motivația sa internă de a cunoaște. În procesul cunoașterii (și al metacogniției), el va folosi autocunoașterea, autoanaliza critică, automotivarea directă și imediată; va conștientiza nivelul,

evoluția, obstacolele, nereușitele; va utiliza diferite materiale autentice, manipulative, interactive, stimulative în cogniție, profesorul fiind cel care îl va stimula.

În tabelul 2.4. scoatem în evidență gradul de formare a studenților-pedagogi instruiți prin strategia *A învăța prin a preda* și ne axăm pe afirmațiile didacticienilor care au avut experiență directă cu această strategie: fie că au cercetat componentele strategiei din punct de vedere teoretic, fie că au analizat metodic filmările din timpul lecțiilor cu *A învăța prin a preda*.

Tabelul 2.4. Rolurile studentului-pedagog

Studenții-pedagogi își formează cu ÎP	Rolul studentului-pedagog
<i>responsabilitate sporită</i>	R. Krüger [138, p. 43-47] afirmă că în cadrul strategiei <i>A învăța prin a preda</i> elevii/studenții devin mai responsabili. Responsabilitatea este percepută ca o dificultate. Obiectivul constă în depășirea acesteia și în finalizarea cu succes a sarcinii. Această schimbare se răsfrânge și asupra succesului individual. Spectrul obiectivelor este larg și vizează atât învățătura, cât și educația și cuprinde toate trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor. Acest rol aduce cu sine și unele temeri, greutăți, incertitudini, ba chiar probleme: nesiguranță, frustrare. Însă acest rol trebuie jucat, trebuie finalizat și el le cere elevilor/studenților abilitatea de a depăși greutăți. Când se transmit cunoștințe colegilor, studentul-pedagog trebuie să fie atent, concentrat, să se exprime corect scris și oral, trebuie să aibă un simț pentru structuri clare, o memorie bună și abilități sociale.
<i>construcția structurilor intelectuale</i>	S. Papert [164] numește studenții care preiau funcții pedagogice “arhitecți ai propriilor structuri intelectuale”.
<i>comportament comunicativ, social, de predare, de învățare</i>	G. Leitzgen [139, p. 259] afirmă că strategia <i>A învăța prin a preda</i> oferă elevilor un câmp mai larg cu activități comunicative și le acordă un nou rol social. Elevilor trebuie să li se dea posibilitatea: 1) să recunoască unele scenarii ale lecției ca scenarii ritualizate și astfel să le facă transparente. 2) Prin învățarea unui număr limitat de indicații lingvistice, să poată influența pozitiv asupra tuturor situațiilor de la lecție. 3) Pentru o perioadă lungă de timp, de a observa, a descrie comportamentul propriu de predare, învățare [139, p. 260].

<i>diverse responsabilități</i>	A. Witwer [194, p. 317-324] vorbește despre responsabilitățile elevilor: preluarea de la profesor a unui bilețel unde e descrisă desfășurarea lecției/a unei părți din lecție (unul sau mai mulți elevi); repetarea conținuturilor de la lecția trecută, invitarea grupelor lucrative pentru prezentarea noului material și conducerea fazei cu exerciții (un elev); prezentarea temei pentru acasă, care a fost în prealabil discutată cu profesorul.
<i>competența de a plănuși, de a preda, de a reflecta</i>	La activitățile de învățare receptivă se adaugă activitățile care cer fenomene de planuire și predare, reflecția practicii [96, p. 85].
<i>creativitatea</i>	U. Beck [apud 134, p. 36] scrie că nicidecum cei care învață nu trebuie să devină niște copiatori. Acești copiatori sunt tot mai rar solicitați în societatea noastră, care se schimbă rapid, în concurența globală. În schimb societatea noastră, din contra, are nevoie de persoane creative, întreprinzătoare, care să poată acționa, care să-și poată asuma răspunderea pentru sine însuși și pentru alții și să poată da dovadă de individualitate, creativitate, încredere în sine.
<i>construcția procesului propriu de învățare</i>	Studentii au în acest model de predare-învățare un rol activ. Ei construiesc atât procesul propriu de învățare, cât și produsele evaluabile. Învățarea este îndreptată, în opinia lui K. Konrad și S. Traub [136, p. 35], spre domenii problematice aproape de viață, de profesie.

În încheiere menționăm încă o dată faptul că studentul-pedagog, atunci când este implicat în realizarea strategiei *A învața prin a preda*, explorează mai activ și mai intensiv diversitatea surselor lingvistice – astfel dezvoltându-și competențele epistemice și euristice; proiectează secvența didactică care urmează să fie realizată – în consecință formându-și competența profesională de a proiecta un demers didactic; propune în cadrul acestei secvențe didactice activități comunicative autentice pentru domeniile limbii – ceea ce va duce la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană; interacționează cu grupul – ceea ce-l va dezvolta interpersonal, relațional și profesional; evaluează colegii dar și prestația proprie – ceea ce va duce la sporirea motivației, la dezvoltarea gândirii critice; preia răspundere pentru sine și pentru colegi, în urma căreia va deveni mai autoeficace; stăpânește strategii.

Premisa principală pentru reușită trebuie să fie lecția bazată pe explorare, pe descoperire, pe construcție și pe acțiune, care se regăsește implicit în fiecare reper metodologic propus în subcapitolul următor.

2.3 Repere metodologice de eficientizare a predării-învățării-evaluării limbii germane prin intermediul strategiei *A învața prin a predă*.

În acest subcapitol descriem aspectul de intervenție educativă (demersul metodologic) din modelul tehnologic care se realizează după o formulă anume:

- CU CE SCOP predau studenții în sala de studii? Pentru a putea predă secvențe din domeniile de bază ale limbii: vocabular, gramatică, fonetică, precum și activitățile comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire.
- CÂND? – se referă la fazele lecției pe care le-am clasificat astfel: 1) însușirea materialului, care este efectuată individual; 2) pregătirea materialului, care este efectuată individual, dar sub supravegherea cadrului didactic; 3) predarea-învățarea-evaluarea, care este efectuată în grupul academic.
- CUM se realizează procesul de predare-învățare-evaluare? Cum sunt utilizate strategiile?
- CU CE? – ne referim aici la proiectele didactice, la materialele auxiliare, la produsele utilizate și pregătite atât de studentul-pedagog înaintea, în timpul și după predarea secvenței didactice, cât și la produsele care sunt realizate în timpul lecției de către studenții-ascultători.

În literatura de specialitate una dintre cele mai scurte și clare explicații a termenului de metodă este “drumul/calea spre un anumit scop”. În partea metodologică a cercetării noastre acest drum/cale va fi alcătuit din șapte momente-cheie, pe care studentul-pedagog va trebui să le asimileze, va putea cu ajutorul lor să se formeze și să se dezvolte, ca să ajungă la finalitatea **student competent să comunice în limba germană**. În acest subcapitol ne propunem să oferim repere metodologice specifice fiecărei activități comunicative: audiere, citire, scriere, vorbire și fiecărui domeniu al limbii: vocabular, gramatică, fonetică.

Cardinală pentru cercetarea noastră este, în acest context, ideea cercetătorului D. Patrașcu [47, p. 43] care afirmă că “pregătirea metodologică a specialistului-pedagog, formarea lui ca personalitate de creație are ca orientare tranziția de la „a învăța pentru a ști” la „a învăța pentru a face”.

Vocabularul

Studentul lucrează, mai întâi, la însușirea cuvintelor noi. Înainte de a pregăti vocabularul, studentul-pedagog se întreabă care anume vocabular (câte cuvinte, expresii, locuțiuni) trebuie asimilat de el și de colegii săi. G. Neuner [155, p. 76-81] propune în acest sens un vocabular centrat pe elev/student și care ar trebui ales după următoarele criterii: 1) util (cuvintele relevante pentru o anumită grupă, temă lexicală), 2) comprehensibil (aici G. Neuner vorbește despre

întrebările cu referire la relația dintre limba maternă și cea străină și întrebări ce țin de cultură), 3) cuvinte care pot fi învățate (unele cuvinte pot fi învățate mai ușor și ca urmare vor fi asimilate și transferate în vocabularul de bază al studentului). Autorul enumeră aceste cuvinte: cuvintele care sunt oferite prin diverse canale de simț (mai ales prin cel vizual); cuvintele care se încadrează bine în contexte și pot fi lămurite astfel ușor; cuvintele pe care studenții le-au trăit în diverse situații, contexte; cuvintele care stârnesc la studenți închipuiri și astfel îi emoționează afectiv. R. Bohn [92, p. 17] mai adaugă și următoarele criterii 4) să fie estetic: să sune frumos, sau să aibă o formă scrisă frumoasă; 5) să fie productiv: cu acest cuvânt se poate alcătui o familie relativ mare de cuvinte; 6) să facă parte din limba germană standard; 7) să conțină internaționalisme (înțelegerea are loc mai ușor); 8) să fie prezente cuvinte frecvente și actuale. Alte procedee de însușire a vocabularului [73] le realizăm cu ajutorul limbii materne, cu ajutorul unei alte limbi străine, nemijlocit în limba germană și cu ajutorul contextului. Vrem să accentuăm faptul că autorii manualelor cu care s-a lucrat au fost foarte atenți la aceste momente și au luat în considerare toți acești factori, ba mai mult, indică și vârsta pentru care manualul se va potrivi optim.

E bine știut faptul că cunoștințele noi se asimilează mai bine atunci când găsesc în creierul nostru mai multe puncte de ancorare, când sunt asimilate prin diverse canale, când sunt asociate cu diverse trăiri personale. N. Bergemann [88, p. 16] dă sfaturi studenților referitor la asimilarea noului vocabular: 1) să-l învețe în contexte logice; 2) în timpul învățării să-l structureze rațional, astfel ca să apară conexiuni conceptuale; 3) să fie memorizat în cât e posibil de multe sisteme de referință; 4) să fie învățat extensiv (împărțit în secvențe), și nu intensiv; 5) să fie asociat cu prezentări figurative, imagini; 6) să fie asociat cu ceva amuzant sau absurd, să fie prelucrat atât cognitiv, cât și prin organele de simț; 7) să fie completat cu conținuturi personale.

M. Löschmann [141, p. 29] susține că obiectivul general al lucrului cu vocabularul constă în însușirea lui și acest vocabular: a) trebuie să fie disponibil conform situației și intenției, b) poate să fie rechemat din memorie repede și sigur, c) poate fi utilizat variat și corect. Calitatea vocabularului pe care îl posedă studentul se exprimă în felul cum îl utilizează, iar aceasta înseamnă: 1) dacă realizează obiectivul; 2) dacă este înțeles de către partener; 3) dacă este utilizat atât în timpul receptării (atunci când înțelege informația), cât și în timpul producerii informației în situații noi comunicative.

Deseori studenții repetă materialul incorrect, deoarece repetă un volum mare de material, repetă în porțiuni false de timp, repetă mecanic după aceeași metodă, repetă vocabularul care deja este consolidat. Din această cauză, R. Kleinschroth [131, p. 84-85] vine cu sfaturi cum să repetăm corect: 1) de a învăța pe de rost (și repetarea mecanică se potrivește doar pentru

informația simplă, cum ar fi numeralul, însă pentru învățarea unei limbi nu e efectivă). 2)

Vocabularul care se repetă de mai multe ori după aceeași metodă nu poate fi utilizat diversificat.

3) Principiu important al învățării: cu cât mai variat este materialul și cu cât mai des îl

schimbăm, îl prelucrăm, cu atât mai bine el se însușește. Formele importante de lucru: a ordona, a grupa, a schematiza, a structura, a clasifica, a categoriza, a ierarhiza. Se pornește de la context, vocabularul se învață prin multe canale, tehnici de vizualizare și antrenament mental.

Tot aici vom include și lucrul cu dicționarul, mai ales atunci când cunoștințele se construiesc individual. Acordăm atenție următoarelor momente-cheie [66]:

1. În primul rând, ortografiei. Scrierea corectă arată gradul de însușire a materiei noi. Pe lângă faptul că lexemele din limba germană conțin deseori acumulări de mai multe consoane (digrafe, trigrafe), ceea ce le face deja dificile din punct de vedere ortografic, această limbă, ca de fapt toate limbile din lume, conține și o serie de cuvinte împrumutate din alte limbi, mai ales din limba engleză și franceză. Deci, în aceste cazuri, cuvintele își păstrează rădăcina și forma inițială, dar sunt adaptate respectiv la specificul gramatical al limbii germane, primind genul și terminația de plural corespunzătoare. Asimilarea unor asemenea ortograme îl familiarizează din start pe student și cu caracteristicile gramaticale pe care limba de adopție i le atribuie, aproape automat, împrumutului.

2. În al doilea, substantivului. Când se lucrează cu dicționarul, este esențială noțiunea de substantiv și de aici derivă necesitatea de a-l identifica din imediat. Limba germană este unica limbă în lume în care substantivele se scriu cu majusculă. Genul substantivelor (feminin, masculin și neutru) este o temă foarte greu de predat, dar mai ales de însușit. Complexitatea genului substantivelor ține și de faptul că genul substantivelor din limba română, din păcate, rareori corespunde cu genul substantivelor din limba germană. Un aspect problematic al acestei categorii gramaticale îl constituie substantivele de genul masculin, care au două feluri de declinare. De fiecare dată când avem un substantiv masculin, trebuie neapărat să specificăm încă odată la ce tip de declinare aparține și, corespunzător, să scriem terminațiile specifice cazului genitiv, dativ și acuzativ. Dicționarele academice ne acordă toate informațiile de mai sus – important e ca studenții să caute și să descifreze corect aceste informații.

3. În al treilea, verbului. Verbele în limba germană se împart în mai multe categorii: slabe, tari, neregulate și modale. Fiecare grup în parte are semne distinctive în dicționare și la fiecare verb în parte dicționarul, pe lângă traducere, dă explicații și indicii importante: a) primul vizează cele trei forme principale de conjugare, fără de care studentul nu va putea construi corect un enunț, fie la prezent, fie la trecut; b) al doilea se referă la tranzitivitatea, intransitivitatea și valența verbelor respective – deci, dacă studentul va vedea sigla *vt*, el va ști că acest verb este

tranzitiv și cere ca obiectul să stea nemijlocit la acuzativ, fără să fie precedat de o oarecare prepoziție; atunci când va întâlni sigla *vi*, va ști că acest verb este intransitiv și cere ca obiectul să stea la dativ. În cele mai autentice dicționare studentul va putea găsi valența fiecărui verb, ceea ce are o importanță majoră. Verbul în propoziția limbii germane joacă rolul principal. El dirijează toate celelalte părți de propoziție. Anume de specificul fiecărui verb depinde unde se vor situa celelalte părți de propoziție și la ce caz anume.

4. În al patrulea, paradigmelor. Un moment important în asimilarea vocabularului îl alcătuiesc tabelele gramaticale pe care deseori le întâlnim la sfârșitul dicționarului. Aceste tabele sunt – și din punct de vedere al spațiului, și al timpului – foarte binevenite. Studentul nu e nevoit să răsfoiască diferite cărți de gramatică ca să-și aducă aminte o oarecare regulă, ci e de ajuns să deschidă același dicționar și să-l consulte încă odată privind, de exemplu, declinarea adjectivelor, gradele de comparație ale adjectivelor și adverbilor, declinarea pronumelui.

Datorită tehnologiilor moderne avansate, dispunem în prezent și de o mulțime de dicționare online, pe CD-rom. Aceste dicționare au un avantaj considerabil față de dicționarele clasice. Dicționarele în varianta electronică sunt mai ușor de manevrat, informația dorită o găsim cu mult mai repede și, în plus, un dicționar foarte bun, pe lângă traducerea nemijlocită a cuvântului, mai conține și o varietate mare de expresii, pronunțarea fiecărui cuvânt, sinonime, expresii și locuțiuni din diferite domenii de activitate, cum ar fi medicina, jurisprudența, tehnica. Avantajul că poți copia informația necesară cu un simplu clic și că te poți folosi de ea în continuare în varianta electronică dorită este de asemenea de menționat.

Didactizare: pentru pregătirea vocabularului, studentul-pedagog trebuie să identifice bine tema și să aleagă corect, adecvat vocabularul. Acest vocabular trebuie să fie potrivit și adaptat nivelului, ca în cele din urmă să sintetizeze o listă cu cuvintele care trebuie să fie prezentate în clasă.

Predare-învățare-evaluare (feedback): Studentul-pedagog începe această fază cu introducerea și prezentarea vocabularului: alfabetic, tematic, după categorii gramaticale, cu ajutorul imaginilor, prin pantomimă, mimică, gesturi. Aici este important ca studentul să se ghideze de fazele de lucru cu vocabularul, să activeze cât mai multe canale de învățare, să fie incluse toate activitățile comunicative, dar cu accent preponderent pe comunicare.

Faza warming up: Avem nevoie de această fază pentru a introduce cuvintele mai grele și noi, pentru a ușura înțelegerea textului auditiv sau de citire. S-au explicat cuvintele noi: a) printr-o conversație scurtă de introducere; b) printr-un text scurt scris; c) printr-un text paralel simplificat; d) prin asociogramă, e) printr-o listă tematică cu cuvinte; f) prin lămuriri în limba-țintă; g) prin imagini.

S-a lucrat cu procedee lingvistice pentru explicarea cuvintelor noi: procedee în limba-țintă prin contextualizare, prin sinonimie, antonimie, cunoștințe despre alcătuirea cuvintelor prin derivare, compunere, prin ierarhizări, prin analogii, prin parafrazări, dar și cu procedee nonlingvistice: cu ajutorul pictogramelor, semnelor iconice, imaginilor.

În acest sens studentul-pedagog poate mai întâi să-și activeze cunoștințele deja existente, să-i motiveze pe colegi pentru tema nouă, să accesibilizeze materialul nou prin introducerea și explicarea cuvintelor noi. Pentru această fază lucrăm cu asociogramele (a se vedea și subcapitolul *a scrie*), forma grafică *Explozia stelară*, explozia de idei. După aceasta se purcede la exersarea, întrebuițarea vocabularului nou. În literatura de specialitate întâlnim termenul de *decodare*: să decodeze împreună cu colegii cuvintele noi prin diferite canale, prin diverse activități. Strategiile de decodare sunt foarte importante atunci când se lucrează cu lexicul. Mijloacele de decodare sunt vizuale, auditive și verbale: 1) mijloacele vizuale de decodare pot fi: imagini, fotografii, ilustrații, obiecte reale sau gestică, mimică, pantomimă; 2) mijloacele auditive putem să le utilizăm atunci când vrem să ilustrăm semnificația unui verb: *a șopti*, *a striga*; 3) mijloacele verbale sunt mult mai numeroase: traducere; definiții și parafrazări, exemple; sinonime, antonime; gradări, scale; hiponime și hiperonime; 4) noi putem utiliza *strategiile de semantizare sau de decodare a sensului cuvântului la nivel de cuvânt, propoziție și text*.

La *nivel de cuvânt*: specifice pentru limba germană sunt cuvintele compuse. Cu ajutorul regulilor de alcătuire a cuvintelor putem face acest lucru mai clar prin lămurirea faptului că există două posibilități de alcătuire a cuvintelor: a) prin unirea a două cuvinte și b) prin derivare (prefix, sufix). În acest sens, sunt de ajutor manualele moderne, care conțin un asemenea element important și în fiecare unitate se lucrează intens, diversificat la cel puțin una sau două reguli (a se vedea de ex. Menschen A2. Kursbuch, Lektion 3 sufixele *er* și *ung*). La nivel de universitate acest aspect este predat la cursul de *lexicologie* (cu condiția că acest curs, pe lângă teorie, va pune accent și pe exerciții practice).

Enumerăm și unele tehnici care au fost folosite la nivel de cuvânt: prezentarea obiectelor concrete (fructe, legume, obiecte de uz curent etc.); utilizarea pozelor (pentru obiecte care nu pot fi transportate în sala de clasă); mimarea (cu precădere pentru acțiuni); traducerea (este cea mai simplă modalitate de a prezenta un cuvânt și mai eficientă în ceea ce privește timpul, însă rareori îi motivează pe studenți să se implice în descoperirea unui cuvânt nou); explicarea sensului unui cuvânt nou folosind limba germană (este mai greu de utilizat cu începătorii); adresarea la dicționar (studenții sunt puși să caute singuri sensul unui cuvânt în dicționar); descrierea (un cuvânt poate fi ”ghicit” de către studenți, dacă studentul-pedagog descrie principalele sale

caracteristici); definiții; hiponime (fenomene ale naturii: vânt, ploaie, ceață, zăpadă); sinonime, antonime; expresii; crearea unui context (o glumă, o propoziție, o poveste scurtă în care să apară cuvântul nou).

La *nivel de propoziție*: după structura frazei și statutul propoziției (principală sau subordonată); prin identificarea subiectului și predicatului (valența corectă a verbului). Și la nivel de cuvânt, și la nivel de propoziție trebuie să recurgem frecvent la gramatică.

La *nivel de text*: din context atrag atenția cuvintele-semnale (*dagegen, aber, jedoch*), care oglindesc tangențele din text. Un cuvânt poate fi combinat cu altul și astfel de combinații pot fi multe, dar, raportate la întregul context, aceste combinații vor scădea considerabil. Pentru învățarea limbii germane recomandăm cel mai recent dicționar de locuțiuni *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag* de Häcki A. și alții, Tübingen: Francke, 2014. De mare ajutor sunt și cunoștințele globale (pe baza experiențelor trăite avem anumite cunoștințe globale: dacă se preconizează lucrul cu un anunț din ziar, ne vom putea da seama ce fel de vocabular va fi prezent într-un astfel de text): se exersează într-un fel ghicirea inteligentă, care se va transforma în determinarea sensului. Un alt ajutor sunt imaginile, care pot crea o privire în ansamblu: cercetările noi [149, p. 16] arată că arome suportul vizual ajută cel mai mult la memorizarea informației, deoarece regiunile din creierul uman unde se memorizează informația lucrează foarte productiv atunci când există un suport vizual. Reieșind din rezultatele acestor cercetări, o condiție-cheie pentru autorii de manuale ar trebui să fie, deci, vizualizarea materialului nou.

Forme de exerciții: Exercițiile depind de obiectiv, conținut, studenți, materialul însuși. În experiment exercițiile au fost clasificate astfel [92, p. 116-118]: 1) După domeniul care trebuie exersat, diferențiem: exerciții pentru fonetică, ortografie, morfologie, lexic, semantică, construirea cuvintelor, variante stilistice și expresii idiomatice. 2) După felul cum decodăm sensul cuvântului, diferențiem operațiile intelectuale solicitate: a defini, a scrie altfel, a asocia, a compara, a decoda din context. 3) După criterii cognitive, diferențiem: a ordona, a alcătui lanțuri de cuvinte, a separa. În manuale găsim exerciții de receptare și de producere, elaborate după aceste criterii la nivel de cuvânt, propoziție, text, care au fost exersate sistematic.

S. Thornbury [188, p. 93] propune 6 categorii de activități pentru vocabularul nou, gradul de complexitate a acestor activități crește de la simplu la compus. Noi am utilizat aceste activități ca puncte de reper și le-am adaptat contextului nostru.

1. Recunoașterea vocabularului: aici studenților li s-a cerut să identifice anumite cuvinte în text. Avem ocazia de a repeta același material prin diverse forme de exerciții pentru a garanta succesul: a) de a număra cât de des apare un anumit cuvânt în text; b) de a găsi în text 4 cuvinte

care aparțin unui domeniu sau care pot fi atribuite unui câmp lexical; c) de a sublinia toate cuvintele care se termină cu *-ig*; d) de a asculta un text, bifând pe o listă cuvintele care apar în textul audiat; e) în timpul audierii, de ridicat mâna atunci când apare cuvântul la o anumită temă (îmbrăcăminte, mâncare); f) a descifra literele și astfel de a descoperi cuvintele-cheie; g) într-o enigmă cu cuvinte încrucișate de a identifica anumite cuvinte (internetul ne poate fi de folos în acest sens de ex. pagina-web www.suchsel.de, unde fiecare poate crea diverse enigme cu cuvinte încrucișate cu 3 grade de complexitate).

2. Alegerea vocabularului: pe lângă identificare, se cere alegerea unei anumite informații, de ex. de a elimina cuvintele care nu se potrivesc într-un șir de cuvinte (cafea, ceai, ~~prăjitură~~, suc, apă).

3. Fuzionarea cuvintelor, imaginilor cu textele; un cuvânt cu sinonimul sau antonimul său; cuvântul cu definiția; perechi de cuvinte sau locuțiuni.

4. A distribui cuvintele pe anumite categorii.

5. A aranja cuvintele în șir. Aici studenții trebuie să aranjeze cuvintele date într-un șir logic. De ex., adverbele de timp: *nie – selten – manchmal – oft – immer* (*niciodată – rar – câteodată – des – întotdeauna*).

6. Utilizarea productivă a noului vocabular. Se începe cu texte care conțin spații goale (blancuri): mai întâi însărcinările sunt *închise* și trebuie ales doar cuvântul corespunzător; apoi însărcinările devin *deschise*, iar studenții pot completa spațiile cu un cuvânt propriu. În fine se lucrează productiv și studenților li se cere utilizarea noului cuvânt într-o propoziție, situație, text nou: a) utilizați cuvintele noi în propoziții, valorificându-le sensul învățat; b) utilizați cuvintele într-o propoziție adevărată despre sine; c) inventați o mică istorioară în care vor fi scrise cel puțin 5 cuvinte.

Reieșind din cele expuse, concluzionăm cu sprijinul cercetătoarei A. Ixari [32, p. 8], care afirmă că “ nu vom reuși să fim buni în comunicare dacă vom nega existența procesului de învățare a cuvintelor atât în aspect reproductiv (vorbirea), cât și în aspect receptiv (lectura și audierea)”. Predarea-învățarea-evaluarea vocabularului este efectivă doar atunci când se realizează prin diverse activități comunicative și diverse canale de învățare. Din reperele metodologice și exemplele date în acest pasaj am sintetizat indicatorii de performanță ai vocabularului care urmează să fie valorificați în capitolul 3: studentul va fi competent să comunice în limba germană, dar și să predea limba germană, dacă va recunoaște vocabularul, dacă va fi capabil să califice relațiile de sens dintre cuvintele aceluiași câmp semantic, să efectueze analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme, să utilizeze productiv

vocabularul, să aprecieze un răspuns cu privire la vocabular, să aplice strategii de decodare a vocabularului.

Gramatica

În experiment, studentul-pedagog nu a predat o temă gramaticală absolut nouă. Se face, însă, mai degrabă o aprofundare (studentul poate să adauge un element nou), o repetare sau poate predă ceva foarte asemănător (dacă s-a predat propoziția subordonată temporală introdusă cu subjunția *bevor/înainte de* – studentul predă alt tip de propoziție subordonată temporală – cea introdusă prin *seitdem/de când*).

Însușire: Momentele-cheie pe care studentul-pedagog trebuie să le cunoască, iar mai apoi să le aplice cu succes, sunt: 1) scoatem în evidență regulile (dar și excepțiile) și lucrăm în acest sens cu tabele (suport vizual), se folosesc culori (marchere, carioci), propoziții-exemple clare și ilustrative cu mult suport vizual (regula scrisă la tablă, panou, poster). H. Barkowski, U. Harnisch și S. Kumm [87, p. 100] accentuează că regulile gramaticale au funcții pozitive în învățarea limbilor străine. Autorii văd în reguli un fel de arsenal cu instrumente puse la dispoziția studenților pentru ca ei să poată progresa independent și să se autocontroleze, chiar și în afara lecției. 2) Transferul este comunicativ (personalizat, aproape de realitatea studentului) și, pe cât e posibil, în concordanță cu tema lexicală (cu textul, cu conținutul cărții). 3) Înainte se predă gramatica după principiul de la simplu la complex, acest principiu rămânând actual și azi, dar nu decisiv. În manualele moderne regulile gramaticale sunt descoperite pas cu pas din textul nou. Pentru progresul gramatical, e mai concludentă concordanța dintre tema gramaticală și intenția comunicativă, legătura strânsă cu tema lexicală. De ex., acuzativul deseori se predă împreună cu tema *Essen und Trinken* sau *Einkaufen* (mâncare, băutură sau a face cumpărături), pentru că în aceste acțiuni operăm foarte des cu obiecte directe, care iau forma de acuzativ. H. Funk și M. Koenig [117, p. 62] numesc 3 argumente care determină progresiunea gramaticală: 1) argumentul lingvistico-sistematic (complementele la acuzativ și dativ apar cu mult mai des decât cele la genitiv, care din această cauză se învață mai târziu (în manualul *Menschen* de abia la B1.1). 2) Argumentul didactic (de la simplu la compus). 3) Argumentul pragmatic (legătura funcțională a diferitor domenii tematice cu lexicul elementar și formele gramaticale corespunzătoare).

M. Pienemann [167, p. 1-32], cu teoria sa *Teachability-Hypothese*, afirmă că materialul nu poate fi prezentat într-o progresiune oarecare, ba mai mult, aranjarea materialului trebuie să corespundă unei progresiuni naturale de asimilare și care ar permite conectarea la un anumit stadiu de învățare a limbii, așa-zisa limba interimă și stadiile ei [a se vedea mai multe despre limba interimă cu exemplificări pentru limba germană la 75]. M. Pienemann explică acest

fenomen prin poziția verbului în propoziția subordonată, care, în sistemul limbii germane, este un fenomen complicat și, pentru asimilarea lui, studenții ar trebui să fie pregătiți și disponibili, mai exact, să înțeleagă mai întâi ce înseamnă inversiune.

Gramatica limbii străine în sine este complicată, deoarece fenomenele din limba străină și cea maternă deseori nu corespund. Un exemplu în acest sens sunt studenții rusofoni care cunosc limba română asimilează mai ușor articolul hotărât și nehotărât sau formele verbului la timpul trecut dacă fenomenul este explicat contrastiv, apelând la limba română.

Didactizare: Studentul-pedagog reflectează asupra proiectului său: este obiectivul clar? (Colegii vor ști X și vor putea Y). Ce structură gramaticală se introduce? Cu ce conținuturi, în ce context lingvistic va apărea structura gramaticală? Prin ce procedeu vizual se scoate în evidență regula? Câte exerciții sunt binevenite pentru o temă gramaticală (timp, resurse)? Ce cunoștințe gramaticale cere fiecare exercițiu? Care este obiectivul exercițiului? Ce se exersează? Ce trebuie să facă colegii?

Pentru planificarea lecției de gramatică, studentul-pedagog alege mai întâi materialul gramatical și îi reduce din complexitate și volum (nu trebuie să avem multe reguli la o lecție). Pentru o astfel de alegere s-au utilizat următoarele criterii: a) regulile se introduc treptat; b) structura gramaticală trebuie să apară cât mai des; c) în variate forme, exerciții, însărcinări, cu materialul lexical deja cunoscut; d) exemplele lingvistice și propozițiile din exerciții trebuie să dezvolte în primul rând competențele de comunicare și să fie ambalate într-o anumită situație, context; e) pe cât se poate de clar, ilustrativ; f) fenomenele gramaticale sunt prelucrate la diferite niveluri (de posedare a limbii) și sistematizate la timpul respectiv; g) materialul nou trebuie mereu legat de cel deja existent și exemplele preluate din realitatea studenților; h) de meditat la exerciții pentru întărire, evaluare; i) în propozițiile-exemple se evită cuvintele necunoscute.

Predare-învățare-evaluare (feedback): am pledat pentru gramatica prin descoperire – studenții găsesc regulile. Pentru a promova această învățare, se pornește, în majoritatea cărților, de la un text nou, în care se conține tema gramaticală. După ce se înțelege bine textul, se purcede la gramatică, la descoperirea noului material. Pentru a găsi regula, studenții-pedagogi au făcut următorii pași [170, p. 60]: 1) Propozițiile existente (părți de propoziții, propoziții aparte și propoziții în context) se compară unele cu altele și anume după criterii formal-lingvistice. 2) În timpul comparației, se caută asemănări în structura propozițiilor. 3) Propozițiile care sunt identificate ca asemănătoare se scot din text și se segmentează în unități. 4) Segmentele asemănătoare în propoziții se ordonează între ele și se mai despart încă odată de segmentele rămase prin linii de despărțire. 5) Cuvintele-cheie pentru o structură anume se evidențiază prin

colorare, subliniere, se încercuiesc. 6) Se formulează regula și, conform regulii, se scriu propozițiile.

Foarte importantă în predarea gramaticii este *vizualizarea*, mai cu seamă a regulilor și a excepțiilor, de aceea atât studenții-pedagogi, cât și colegii lor întotdeauna lucrează cu marchere, carioci, iar exemplele pe care le vizualizează (inclusiv foile pregătite de ei cu reguli, explicații, exerciții) vor fi în acest sens evidențiate prin mijloace grafice: scris cu bold, subliniat, cursiv, figuri geometrice, simboluri abstracte, fotografii, imagini, încercuirea cuvântului.

Introducerea gramaticii s-a făcut întotdeauna într-un context lexical, legându-se cu materialul deja cunoscut, iar dacă este interactiv și multisensoric, motivează studenții spre a formula ipoteze (prin descoperire), îi conduce spre descoperirea și înțelegerea independentă a regulilor. Materialul nou gramatical trebuie să fie în situații, contexte naturale, nu izolat cu accent doar pe gramatică. Studentul trebuie să trăiască acest moment, să nu învețe pe de rost niște reguli, ci să se confrunte direct cu regula învățată. Exercițiile se structurează de la simplu la compus, de la închis spre deschis, prin diferite forme de organizare.

Exersarea gramaticii se efectuează la fel în context, în situații variate, în diferite intervale de timp. Se afirmă că exercițiile în scris sunt mai binevenite pentru gramatică, deoarece ți se dă mai mult timp și poți gândi pe îndelete. Noi ne-am ținut de această regulă, dar preponderent la temele, exercițiile pentru acasă – însă la lecție lucrăm atât în scris, cât și oral. R. Krumm (1988) [apud 117, p. 32] spune că un profesor bun prezintă tema gramaticală nu numai cognitiv, ca un sistem de prelucrare, ci mai degrabă face clară funcția comunicativă și legătura cu emoțiile studenților.

Progresiune: de ex., perfectul e foarte des întâlnit în manualele contemporane, dar rămâne o temă complicată. Totuși autorii manualelor cu care am lucrat pledează pentru porții mici în exerciții orale sau scrise: *cum ți-ai petrecut weekendul?* Astfel studenții învață în porții foarte mici perfectul, fără ca tema să fie de fapt predată integral. Atunci când se ajunge la însăși tema *perfect*, ei deja cunosc foarte multe. În general e important nu să se prezinte tema în totalitate cu regulile ei, deoarece întotdeauna o acumulare de reguli suprasolicită și nu se memorizează. Trebuie predată doar porțiunea care e specifică temei lexicale din lecția respectivă. Temele gramaticale în manualele actuale sunt prezentate nu liniar, ci ciclic – ele apar mai târziu, pot fi adăugate noi reguli și, respectiv, repetate, exersate și aprofundate.

Facem temele gramaticale *mai atractive* prin introducerea elementelor hazlii, a exemplelor ce țin nemijlocit de viața cotidiană a studenților, prin vizualizare, prin ocazii de vorbire și de scriere autentice: texte neobișnuite, situații (în loc de text se poate de folosit de

asemenea obiecte reale, o fotografie neobișnuită care ar atrage atenția, ar stârni curiozitate).

Prezentăm o listă mică cu care s-a lucrat și pe care oricine o poate completa în felul său:

- Acuzativ (în manuale găsim deseori unele liste cu verbe tranzitive. În loc de întrebări uzuale, care țin de acuzativ (*Ce obiecte se află pe masă? Ce haine ai în dulap? Ce cumperi de obicei în supermarket?*), alcătuim, cu puțină fantezie: imaginează-ți că ai câștigat în loterie, ce ți-ai cumpăra pentru dulapul tău cu haine, pentru frigider, pentru studiu, cadouri pentru prieteni, cunoscuți? Astfel, pe lângă acuzativ, vom repeta și multe alte teme lexice).
- Dativ (verbe cu dativ: *Cui dăruiești lucruri scumpe? Cui dorești la o zi de naștere mult succes, cui mulți bani, cui o rochie nouă, cui o bicicletă?*)
- Prepoziții cu acuzativul și dativul (de găsit imagini hazlii cu animale, cu copii care fug (*încotro? Acuzativ*) sau stau deja ascunși (*unde? Dativ*)).
- Declinarea adjectivelor este o temă extrem de complicată, care începe la A2.1 și se încheie la B2.2 (descrierea persoanelor după imagini cât se poate de colorate, hazlii, deoarece doar așa vom crea o atmosferă plăcută, vom activa și alte cunoștințe precum culori, forme, haine).
- Verbele modale (imaginați-vă că peste noapte veți deveni superman cu super-putere. Descrie: ce vrei să faci? Ce poți? Ce nu poți? Ce ai voie? Ce n-ai voie?)
- Perfect: descrierea evenimentelor interesante sau penibile din viață.
- Imperfect (pe lângă povești, istorioare interesante, sunt și biografiile inventate. În loc de text, s-au folosit de asemenea obiecte interesante, fotografii care au stârnit curiozitatea și apoi creativitatea).
- Conjunctiv II (descrierea casei de vis, a visurilor, pasiunilor, dorințelor).

Acordăm o mare atenție *jocurilor* la lecția de limbă străină, deoarece e interactiv și poate rezolva clișeul că gramatica e grea și plictisitoare. În plus, jocul 1) dezvoltă comportamentul fiecărui student, 2) ușurează contactele în grup, 3) cultivă cooperarea, 4) promovează empatia, 5) antrenează creativitatea, 6) implică atât concentrația, cât și relaxarea, 7) reduce frica și inhibiția, 8) solicită preluarea diverselor roluri și astfel face parte din viața reală, 9) ajută la compararea experienței proprii cu cea străină, 10) dezvoltă competențele de comunicare prin combinarea tuturor activităților comunicative, 11) vizează toate nivelurile de instruire, 12) se poate aplica cu toate formele de organizare, 13) permite destinderea și mișcarea la lecție, 14) îi atrage și pe studenții timizi și care se tem că vor face greșeli, 15) inversează rolurile studenților și profesorului, 16) influențează pozitiv motivația pentru învățarea de mai departe a limbii și astfel studenții își formează o atitudine pozitivă față de obiect, 17) ne afectează la nivel emoțional și sentimental.

În concluzie afirmăm că gramatica se învață mai eficient nu doar prin activitatea comunicativă de scriere, ci și prin vorbire, citire, ascultare. Din activitățile didactice descrise mai sus am dedus indicatorii de performanță ai gramaticii, care urmează să fie valorificați în capitolul 3: studentul va fi competent să comunice în limba germană, dar și să o predea, dacă va fi capabil să recunoască clasele și categoriile gramaticale, să identifice caracteristicile morfologice ale cuvintelor sau ale formelor paradigmatiche, să schimbe categoriile gramaticale și formele paradigmatiche, să efectueze analiza gramaticală a cuvintelor/formelor paradigmatiche, să estimeze modalitățile de prezentare a temei în manual, să modifice textul, în funcție de categoriile gramaticale actualizate, să descopere regula gramaticală actualizată, să facă transfer comunicativ. În acest mod, am stipulat pragul minim de competențe ale studentului-pedagog, care i-ar permite să predea limba germană colegilor săi.

Fonetica

La lecția de limbă străină fonetica nu este privită și asimilată ca o știință aparte, ci mai degrabă ca un ansamblu de termeni precum ritm, articulație, accent, prozodie, interferență, intonație. Când spunem *fonetică*, avem în vedere *pronunțare corectă, exerciții de pronunție*. Lecțiile ce au tratat acest compartiment au fost alcătuite după următoarele principii [180, p. 190-191]:

1) dezvoltarea competențelor auditive: sistemul fonetic al adultului este ca o grilă care nu permite strecurarea sunetelor străine. Acestea fie că nu se aud, fie că sunt egalate și, respectiv, substituite cu sunetele din limba maternă. De aceea e important să dezvoltăm audierea: în timpul exersării pronunțării exercițiile auditive și de percepție trebuie să preceadă imitarea și vorbirea.

2) Intonația și articulația: greșelile sunetelor aparte sunt mai ușor compensate și înțelese de către ascultător decât o intonație falsă.

3) Exercițiile fonetice trebuie să fie încadrate în contextul lecției și să nu conțină vocabular necunoscut, astfel vor fi tematizate acele probleme fonetice care sunt prezente nemijlocit în textul lecției.

4) Pronunțarea trebuie exersată de la bun început, deoarece greșelile pot să se întărească și vor fi mai greu de corectat.

5) Lecția de fonetică nu se limitează la o fază anumită a lecției, în care sunt exersate fenomene unice cu ajutorul manualului, ci, mai degrabă, la nivelul începător lecțiile trebuie să fie și lecții de pronunțare.

6) La toate nivelurile se cere corectarea directă și imediată a greșelilor de pronunțare, cu explicațiile necesare.

Însușirea: pentru a preda fonetica, adică pronunțarea corectă, trebuie însușit IPA (Alfabetul internațional fonetic), deoarece prin transcripție fiecare sunet e vizualizat și oferă astfel un suport în plus în predarea sunetelor noi sau descifrarea unor cuvinte mai greu de pronunțat. IPA este foarte important, deoarece ne ajută să redăm perfect relația dintre sunet și literă. IPA ne este îndeosebi de folos atunci când corectăm greșelile.

Fonetica cuprinde domeniile: intonația – ritmul (accent, pauză); melodia în propoziție și articularea, care se referă la fiecare sunet în parte; vocalele scurte sau lungi, și de aici deducem temele centrale (după o scurtă analiză a manualelor) pe care studentul-pedagog trebuie, mai întâi, să le asimileze personal, să le posede bine: vocalele lungi și scurte (în majoritatea manualelor de limbă germană ca limbă străină se pornește și se tratează ca un aspect central diferențierea dintre vocale lungi (încordate și închise) și scurte (moi și deschise); Ö- sunete; Ü-sunete; E-Sunete; H-sunete; consoane și grupuri de consoane; R-sunete; Ich- și Ach-sunete, sunetele tari de la sfârșitul cuvântului, terminațiile –e, -er, -en.

Didactizare: sunt destule exerciții în manual pentru pronunțarea sunetului? Este nevoie de un dialog, text, istorioară hazlie, frământare de limbă, prin care s-ar exersa în profunzime sunetul dat și s-ar contribui la atingerea obiectivului lecției? Exercițiile care se propun de către student și cele din manual urmează principiul mai întâi *a auzi* corect (pentru dezvoltarea auzului) și apoi *a vorbi*? Exercițiile referitoare la accentul în cuvânt, intonația în propoziție sunt clar vizualizate? În acest sens, manualele moderne oferă o gamă vastă și clară de semne pe care studenții le cunosc de la nivelul A1.1 și pe care le pot aplica cu ușurință în didactizarea propriilor exerciții. Vorbim aici despre săgețile pentru marcarea intonației în propoziție, despre liniuța plasată sub vocală (vocala este lungă), punctul de sub vocală (vocala este scurtă) și despre cuvântul accentuat din propoziție 1) fie prin linia de sub cuvânt, sau respectiv doar sub silabă, sau 2) prin cercurile goale (cuvinte neaccentuate) și cercurile pline (cuvânt accentuat). Sunt exercițiile interesante, variate?

Predare-învățare-evaluare (feedback): exercițiile de audiere la lecția de fonetică au de fapt două funcții: audiere fonetică ca parte componentă a exersării pronunțării și audierea comprehensivă. G. Solmecke [182, p. 9] spune în acest sens că audierea comprehensivă înseamnă a recunoaște sunete, a activa cunoștințele, a lega cunoscutul cu necunoscutul, a interpreta cele auzite.

Accentul în cuvânt: la nivelul începător se pornește cu ascultarea și recunoașterea accentului în exemplele propuse. Regulile sunt mai clare și mai simple ca la accentul în propoziție: 1) silaba principală este accentuată mai cu seamă la verbe, dar și la substantive. 2) Prima silabă este, de regulă, accentuată la prefixele separabile, la cuvintele monosilabice. 3)

Penultima silabă este accentuată în cuvintele străine, care se termină cu *-e, -ieren, -el, -er*. 4) Ultima silabă este accentuată la substantive care se termină cu *-ei, -ie, -ion*. 5) Cuvintele compuse lungi au un accent principal și unul secundar.

Pentru exersarea *silabelor* s-au utilizat următoarele activități: cuvintele se împart în silabe și studenții trebuie să pună corect accentul; să numere într-un șir de cuvinte câte silabe sunt și să completeze un tabel din 3 compartimente: 1 silabă, 2 și 3; exercițiu cu nume proprii (ale personalităților, denumiri de orașe, sate, regiuni sau unele inventate); lunile, zilele săptămânii; nonsens – cuvinte, perechi minimale; rebus din silabe, să alcătuiască cu ele cuvinte; accent în cuvânt: liste cu cuvinte magice, denumiri geografice, cu referință la tema lexicală.

În manualele actuale, la exersarea pronunțării, multe exerciții sunt însoțite de a mormăi, a bate în masă, a bate din palme, a șopti, a vorbi cu gura închisă și semideschisă. 1) I. Cauneau [105] spune că *mormăitul* este o treaptă intermediară dintre a auzi și a vorbi. Studenții nu trebuie să se concentreze la sunete, vocabular, gramatică, ci pot să se concentreze doar la accentuarea corectă, numărul silabelor, păstrând melodia în propoziție. 2) I. Bose [94, p. 37] scrie că prin *a bate din palme* sau *a sări* studenții pot înțelege mai bine caracterul staccato (separat) al limbii germane, decât doar prin repetare după casetofon. E important de concentrat toată energia lingvistică pe silaba accentuată și în acest caz silabele neaccentuate rămân, implicit, fără energie. 3) *Șoptitul* mărește volumul respirației și îmbunătățește pronunțarea. Sunetele sunt articulate mai răspicat, mai puternic și mai clar și vocea devine mai puternică, de aceea este un antrenament bun pentru vorbirea liberă. La lecție putem exersa șoptitul ca *telefonul stricat* [180, p. 190-201]: când un student șoptește altuia un cuvânt lung la ureche etc. 4) E. Frey [116, p. 31, 64] propune de a vorbi cu gura semideschisă. E anevoios să articulezi corect având un dop în gură, deoarece suntem nevoiți să căutăm cu precizie locul în cavitatea bucală unde se formează sunetul. El propune în acest sens frământările de limbă. Să fim însă atenți ca vocabularul exersat să le fie cunoscut studenților.

Pentru exersarea *sunetelor* s-au efectuat exercițiile ce urmează.

Tabelul 2.5. Exersarea sunetelor

E-Sunete: <i>Fată sau băiat?</i> Studenții aud diferite prenume de băieți și fete, în raport cu care mai întâi trebuie să identifice ce fel de nume este și apoi le ordonează după sunet: Ce fel de <i>e</i>? <i>În valiza cu...</i> La fel pentru a exersa sunetele <i>e</i>, se cere împachetarea valizei cu alimente: pentru acest exercițiu se caută nume de produse alimentare care conțin sunetele <i>e</i>, lista se ascultă, studenții marchează sunetele <i>e</i> și le diferențiază.

Ŭ-sunete: <i>Vreau să călătoresc în/la...</i> Îl aplicăm la <i>ü</i>-sunete: am exersat acest sunet cu <i>denumiri de orașe, regiuni, zone</i>. <i>Unul sau mai mulți?</i> Un alt exercițiu interesant, care îmbogățește și cunoștințele gramaticale, solicită trecerea formei cuvântului <i>de la singular la plural</i>. În cadrul lui, se va remarca alternanța fonetică. <i>Reacția imediată.</i> Studentul-pedagog a alcătuit o listă cu cuvinte care se aseamănă la pronunțare – colegii trebuie să le identifice doar pe cel care conține sunetul Ŭ și să reacționeze atunci când îl aud (să ridice mâna).
Ö- sunete: acest sunet apare frecvent atunci când alcătuim diminutivele, deci am combinat pronunțarea acestui sunet și cu tema gramaticală. Și aici am folosit perechi minimale, exercițiul de la singular la plural, sarcina exercițiului ar putea suna <i>eu numesc un obiect, voi numiți două obiecte</i>. <i>Mare sau mic?:</i> studenții aud numele unui obiect și trebuie să formeze diminutivul lui, dacă e posibil.
R-sunete: în limba germană avem trei R-sunete. <i>Totul este interzis!</i> Am folosit în acest sens un text hazliu plin de R-sunete [109, p. 133]. Textul se audiază de mai multe ori, conținutul se semantizează, se explică și după aceasta se porcede la a) subliniați toate R-sunetele și b) încercați să clasificați aceste sunete.

Accentul în propoziție este mai complex, deoarece depinde de poziția cuvântului și de starea emotivă a vorbitorului. Se vor exersa următoarele reguli: 1) cel mai important este accentul în propozițiile narrative, exclamative și interogative cu întrebările *W*: accentul scade la sfârșitul propoziției. 2) Accentul în propozițiile interogative cu *Ja/Nein* sau care încep cu un verb: la sfârșitul acestor propoziții intonația este ascendentă. 3) Accentul în propoziție cade de regulă pe silaba care comportă sens. 4) Avem un singur accent principal în propoziție și unul sau două accente secundare. 5) Intonația devine progresivă înainte de o propoziție subordonată. 6) E mai ușor, vesel și interesant pentru studenți atunci când se pune accent pe funcția expresivă: care cuvinte trebuie accentuate în propoziție depinde de context, situație și intenția vorbitorului [109].

Pentru exersarea pronunțării didacticienii recomandă mici dialoguri, deoarece fenomenele fonetice sunt asimilate nu izolat, ci împreună cu conținutul, gramatica. I. Cauneau [105, p. 10] afirmă că șansa, că pronunțarea unui sunet se va asimila mai bine, este mai mare atunci când va fi exersat în strânsă legătură cu conținuturile și va fi corect în context. Ar fi bine ca dialogurile să fie mici, funcționale, ca să servească de asemenea ca model pentru alte dialoguri proprii. Accentul în propoziție îl putem exersa și prin proverbe, pauzele le exersăm prin

mici texte, povești fără semne de punctuație (studenții audiază de mai multe ori și identifică pauzele, respectiv plasează semnele de punctuație). Alte exerciții recomandate sunt jocurile cu numele de persoană și de familie, denumirile geografice, locurile și locațiile, perechile minime, unde odată apare vocala lungă, altădată vocala scurtă și studenții trebuie să diferențieze. Majoritatea exercițiilor sunt create după principiul de a descoperi singur regula. Cel mai important în exersarea pronunțării rămâne principiul *ascultați și repetați*.

De asemenea se propun și diverse feluri de *dictări*: pe lângă faptul că exersăm și controlăm ortografia, putem verifica și abilitatea studenților de a percepe legătura dintre literă și sunet. Mai întâi propunem dictări cu spații libere, pe care studenții trebuie să le completeze, sau dictări în care din unele cuvinte lipsește prima literă (această dictare va fi interesantă din două motive: pe de o parte, studenții trebuie să identifice litera, pe de altă parte, trebuie să identifice substantivele și să le scrie cu literă mare). Aceste dictări sunt binevenite și pentru faptul că studentul se gândește și se concentrează doar la elementele lipsă, nu la tot materialul.

Din reperele metodologice descrise mai sus urmează să valorificăm în capitolul 3 gradul de cunoaștere a sistemului fonologic, în ce măsură studentul e capabil să descopere/discrimineze/sunetele ușor confundabile, capacitatea lui de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor, capacitatea de utilizare a IPA, precum și a semnelor de marcare a accentului.

Audiere

Cercetătoarea T. Callo [6, p. 101] afirmă că ascultarea joacă un rol extrem de important în comunicare, constituind unul dintre mijloacele cele mai eficiente ale ei. Ascultarea eficace nu este numai un mijloc de a culege sau a schimba informații, de a soluționa probleme, ci și unul de stabilire a relației și ambianței satisfăcătoare între interlocutori: 45% din timp oamenii ascultă (recepționează auditiv) mesaje.

Însușire: Experimentul nostru l-am realizat prin combinarea a patru momente-cheie: (1) stilurile de audiere raportate la (2) etapele lucrului cu un text auditiv, la (3) însărcinările potrivite și la (4) obiectivul formulat.

Tabelul 2.6. Corelația dintre stil de audiere, etapă lucrativă, însărcinări și obiective

	Stiluri: global, selectiv, detaliat	Etapele lucrului pe text auditiv	Însărcinări	Obiectiv
Studentul-pedagog trebuie:	- să asimileze caracteristicile, - să diferențieze, - să concorde cu	- să asimileze caracteristicile - fiecărei etape, - să concorde cu	- să asimileze activitățile, - să diferențieze - însărcinările după	Formularea și realizarea obiectivului.

	etapele și însărcinările.	stilurile și cu însărcinările.	stil și etapă, - să planuiască activitățile, - să realizeze activitățile.	
--	------------------------------	-----------------------------------	---	--

Didactizarea: a fost importantă dozarea cerințelor față de textul auditiv, obiectivul propus, însărcinări, exerciții. Ne-am întrebat: Materialul din carte e suficient? Sunt destule exerciții? Însărcinările sunt variate? Colegii cunosc tipul textului? Textul invită/motivează spre discuție? Conține textul subiecte din cultura și civilizația țărilor-țintă și este această informație interesantă, actuală? Nu este textul prea mare sau prea mic? Sunt însărcinări care trebuie realizate *înainte de audiere*? Sunt exerciții pentru faza *în timpul audierii*? Sunt exemple pentru faza *după audiere*? Exercițiile sunt centrate pe student, comunicative? Sunt exerciții în care sunt încadrate și alte competențe?

Predare-învățare-evaluare (feedback): s-a lucrat cu 3 stiluri de audiere și trei faze de lucru atunci când audiem un text: 1) înainte de audierea textului, 2) în timpul audierii, 3) după audiere. Recomandarea este de prelucrat adăugător materialul, în combinație cu alte activități comunicative, în perspectiva dezvoltării dimensiunilor fundamentale ale limbii: vocabular, gramatică, fonetică.

S-a început întotdeauna cu *captarea atenției* (în limba germană *Vorentlastung* – dacă ar fi să traducem direct, ar însemna *descărcare*). Niciodată nu trebuie să lipsească această fază a lecției, deoarece altfel audierea poate eșua și deoarece prin această fază creăm un context anume în care aceasta va avea loc. Pentru realizarea captării atenției, folosim informații vizuale (imagini, fotografii), informații textuale (descrierea situației, dialoguri mici), informații acustice (zgomote). Captarea atenției îndeplinește următoarele obiective: a) trezirea curiozității; b) stârnirea interesului; c) sensibilizarea studenților față de materialul nou, introducerea lor în context; d) activizarea precunoștințelor (vocabular, mijloace lingvistice și structuri se activează sau se introduc termeni principali, mijloacele lingvistice din nou); e) se formulează ipoteze și așteptări față de materialul care va fi audiat cu ajutorul întrebărilor globale: Unde? Ce persoane pot apărea în text? Despre ce ar putea ei vorbi? Câte persoane? Ce sunt de profesie?; f) problematizarea prin conversație (înainte de text discutăm despre tema textului, examinând un text asemănător); g) introducerea noțiunilor fonetice.

Exerciții înainte de audiere efectuate în cadrul experimentului pedagogic:

- 1) asociograme (cuvânt-semnal, propoziție-semnal la care studentul-pedagog (fiind pregătit în prealabil) a venit cu completări, corectări);
- 2) vizualizări: se cere a prelucra impulsurile vizuale (ilustrații, fotografii, salată din imagini, video, schițe);
- 3) audieri: se propune a prelucra impulsurile acustice (sunete, muzică, voci);
- 4) discutarea temei (experiențele anterioare, cunoștințele globale ale studenților în limba străină, dar și în maternă);
- 5) clișeizarea: lucrul cu șabloane de propoziții, sintagme, cuvinte;
- 6) raportarea imaginilor la text, ordonarea imaginilor și a textelor;
- 7) dispunerea logică a propozițiilor sau cuvintelor într-un șir logic;
- 8) audierea unei versiuni simplificate a textului;
- 9) discutarea unui text cu tematică asemănătoare, citirea unei recenzii, concluzii;
- 10) dacă imaginea conține două sau mai multe persoane, se alcătuiesc mici dialoguri.

Foarte importante sunt experiențele anterioare și cunoștințele globale ale studenților, deoarece ele îi ajută să identifice mai bine situațiile, contextul (care este foarte important și în afara lecției): când, unde, cine conversează și cum decurge conversația, tipul textului, așteptările și ipotezele. Experiențele personale îi ajută de asemenea să ordoneze mai repede cele auzite sau chiar să completeze (ce nu s-a înțeles bine la audiere) datorită cunoștințelor globale sau propriilor experiențe. Este o strategie foarte bună de a compensa golurile și lacunele. G. Neuf-Münkel [154, p. 28] afirmă că, chiar dacă în timpul audierii experiențele și precunoștințele noastre nu se adevăresc, șansele că studentul va recepționa textul sunt mai bune decât atunci când studentul n-are nici o așteptare de la audiere, el fiind confruntat doar cu un torent de cuvinte. Manualele actualizate folosesc și dezvoltă pe deplin această strategie prin diferite imagini. Aceste imagini activează schemele specifice tipului de text și studenții știu aproximativ ce fel de informație ei vor audia, iar textul audiat va avea funcția să livreze deja date concrete. Cunoștințele contextuale fac posibilă alcătuirea unei liste cu întrebări specifice pentru această situație, a unei liste cu posibile momente-cheie pentru această situație. Să luăm ca exemplu lecția 12 din manualul *Menschen B1* [97, p. 73] *Călătoria anului*, care, ca de obicei, se începe cu o imagine și întrebările din prima însărcinare sunt: *Se cunosc acești oameni? Ce fac ei? Ce păreri aveți?* În titlul *Călătoria anului* și în formularea întrebărilor deja se întrevăde un scenariu. Studenții se gândesc la excursii în grup, își activează precunoștințele despre organizarea unei excursii în grup și cheamă din memorie mijloacele lingvistice pe care le cunosc pentru acest eveniment și care le vor fi de ajutor în timpul audierii. Manualul sus-numit, dar și majoritatea manualelor prevăzute pentru studierea limbii germane ca limbă străină, sunt structurate anume

astfel: fiecare lecție se începe cu o imagine care vizualizează o acțiune, primele 2 exerciții se referă nemijlocit la captarea atenției, unde neapărat este audiere. În plus, după fiecare modul, este și unul de aprofundare a cunoștințelor, unde se va lucra întotdeauna cu video: deseori la video ca prima însărcinare avem *Priviți fără sunet, faceți ipoteze, despre ce ar vorbi persoanele, unde se întâmplă, când, cine, despre ce?*

Dialogurile, textele practicate trebuie să fie modele pentru propria producere lingvistică, de aceea ele sunt simplificate, didactizate. Aceste dialoguri, texte se concentrează, în primul rând, pe recunoașterea mijloacelor lingvistice pe care studenții trebuie să le folosească pe urmă, oral în dialoguri, texte proprii (de ex., o programare la medic, descrierea drumului, prețurile). Studenții se identifică cu un rol din dialog și astfel se pregătesc pentru situații autentice din viață. Texte audio-vizuale sunt foarte utile și indispensabile, îndrăgite sunt și *cântecele*, deoarece ele oferă un sprijin important și material auditiv autentic, informații prețioase din cultura și civilizația țărilor germanice.

Pentru prezentarea textului s-au folosit strategiile:

- 1) audierea: ca să înțelegem mai bine, s-a audiat textul de mai multe ori, urmărind diferite însărcinări;
- 2) încetinirea: de redus tempoul (dacă este posibil);
- 3) amânarea: se fac pauze ca să prelucrăm materialul audiat, să rezolvăm însărcinările propuse;
- 4) presupunerea: se marchează pasaje relevante din text și li se dă studenților posibilitatea de a formula ipoteze despre evenimentele de mai departe;
- 5) colaborarea: se face schimb de ipoteze, impresii, presupuneri;
- 6) revenirea: se ascultă adăugător partea care se referă nemijlocit la rezolvarea însărcinării;
- 7) confruntarea: se pune la dispoziția studenților varianta printată a textului (există însă riscul că studenții se vor concentra pe text, și nu pe audiere, și în acest caz audierea va fi contraproductivă);
- 8) alternarea: paralel cu studiul textului, se urmăresc elementele fonetice, prozodice, cărora li se acordă multă importanță.

În timpul audierii ne concentrăm la cuvintele, structurile, propozițiile cunoscute, iar pe cele necunoscute ar trebui să le lăsăm fără atenție – această strategie este importantă și în viață. Mai întâi înțelegem unele cuvinte, la un nivel mai avansat vom înțelege propoziții etc. A identifica, a recunoaște, a auzi cuvintele și propozițiile cunoscute în șirul de cuvinte și a conferi sens acestor elemente este o premisă fundamentală pentru înțelegere. Tot aici studenții fac notițe

– este o strategie foarte bună. Astfel ei își documentează cunoștințele și implică trei tipuri de memorie (vizuală, auditivă, motrice), diferențiind informația importantă de cea mai puțin importantă. Un ajutor considerabil pentru a face însemnări este orientarea prin întrebările globale care în limba germană încep cu *W*. În cărți această strategie este bine dezvoltată gradual: de ex., mai întâi studenții fac însemnări, pe urmă trebuie să ordoneze însemnările textelor audiate, să le corecteze, să le completeze, să povestească, să facă rezumat. E o ocazie în plus pentru a face notițe, în procesul prelucrării textului.

Audierea globală: se determină despre ce se vorbește, se verifică înțelegerea temei, a ideii principale sau doar se precizează tipul textului, se verbalizează emoțiile persoanelor, se formulează primele reacții la cele auzite. Însărcinările pentru acest stil sunt relaxante, nu complexe, deoarece studenții se concentrează doar la temă sau doar la tipul textului:

- a) într-un șir de evenimente, descrieri de găsit ceea ce se potrivește la descrierea unei persoane, a unui *landshaft*, a unei camere;
- b) după audierea globală a textului, se cercetează elementele și expresiile unice, care pot forma o imagine generală;
- c) se formulează ideea principală, se înregistrează diferite variante și se apreciază a cui idee este cea mai frumoasă;
- d) se adresează o întrebare generală, care trebuie să reiasă din etapa de captare a atenției.

Audierea selectivă este esența audierii comprehensive: ce este cel mai important? Studenții trebuie să delimiteze informația principală de cea secundară. Se iau în discuție anumite informații în text, se recomandă texte care conțin diferite informații, fără a cere răspunsuri mot-a-mot. Se poate de lucrat în perechi sau în grupuri mici – fiecare primește porțiunea sa, problema sa, aspectul său; individual, apoi în plen de făcut schimb de opinii (fiecare să alcătuiască întrebări pe text).

Nativii ascultă, de obicei, o singură dată, studenții, însă, care învață o limbă străină, de abia la a doua audiere se vor simți în mediul natural al nativilor. Însărcinările sunt foarte importante, deoarece cu ajutorul lor studentul se orientează mai bine. E important să discutăm aceste însărcinări înainte de audiere și să ne asigurăm că s-a înțeles corect, pentru ca procesele cognitive de prelucrare a informației să aibă loc fără devieri. Ele trebuie să fie diversificate, ludice, creative. Pentru control, se propune audierea repetată, ca studenții să se asigure conștient că e corect. Însărcinările pot fi diverse:

- 1) bifarea informațiilor care apar în text;
- 2) selectarea afirmațiilor corecte sau false;
- 3) aranjarea informațiilor în șir (cronologic);

- 4) raportarea informațiilor la imaginile propuse pentru acest text auditiv;
- 5) stabilirea unei cronologii a informațiilor audiate;
- 6) formularea unor răspunsuri la întrebări, utilizând cuvintele-cheie (notate);
- 7) audierea intensivă și extensivă (de a scrie informații concrete (nume, locuri, date);
- 8) lectura paralelă a textului în timpul audierii; completarea spațiilor în textul cu blankuri (se poate de variat acest exercițiu și de combinat cu vocabular, gramatică, fonetică;
- 9) trierea listelor de cuvinte în timpul audierii (*Bifează: Ce se spune? Ce se aude?*);
- 10) reacții și acțiuni nonverbale: postură, gestică, mimică, demonstrații pe imagini, scheme, hărți;
- 11) lucrul cu liste de cuvinte (doar careva cuvinte trebuie înțelese la audiere și bifate).

Audierea *detaliată*: procedura înțelegerii detaliate a textului, la care se cere multă atenție și timp, se întrebuițează mai rar atât în viața reală, cât și la lecția de limbă străină. Acest stil este, de regulă, mai mult legat de însărcinările scrise și presupune audiere repetată (de obicei a treia audiere este cea detaliată). Când avem nevoie de detalii? De exemplu: a) când vrem să controlăm chelnerul dacă a calculat totul corect; b) o altă temă bine desfășurată în manualele actuale este sportul, gimnastica, exercițiile de relaxare (un plus aici e că facem și mișcare, gimnastică); c) când ascultăm datele meteo; d) când confruntăm declarațiile martorilor care se contrazic; e) când ascultăm texte informative, unde orice cuvânt este important (anunțuri, reduceri, oferte, cifrele-loto sau schimbările la gara de trenuri, aeroport).

Pentru audierea comprehensivă s-a utilizat și *pantomima*. Studenții trebuie să se concentreze nu doar la conținutul lingvistic, ci și la mișcările fizice. Propunem în acest sens exemplul cu exercițiile de relaxare din lecția 9 *Menschen B1* [97, p. 55], unde studentul-pedagog trebuie, mai întâi, să alcătuiască lista cu indicațiile corecte (ele trebuie să fie la imperativ, deci vom corela acest exercițiu și cu repetarea gramaticii) și ceilalți studenți trebuie să facă întocmai exercițiul.

Însărcinările de *după audiere* urmăresc scopul *de a controla* lucrul pe text (de a ordona/a produce un șir corect de cuvinte, evenimente, propoziții):

- 1) raportarea textului la imagine și vice-versa: corelarea sau succesiunea imaginilor;
- 2) alegerea duală (bifează dacă afirmația este corectă sau falsă);
- 3) formularea întrebărilor de tip *W* pe text;
- 4) ordonarea/producerea unui șir corect de cuvinte, propoziții, enumerarea unor evenimente;
- 5) completarea tabelor;
- 6) selectarea expresiilor corecte.

Exerciții după audiere: în situații reale, după ce se audiază ceva, se vorbește sau se scrie despre aceasta. În fiecare discuție se ascultă și se vorbește. Cei implicați în dialog aud ce spune partenerul și trebuie să reacționeze, să răspundă, să întrebe, să afirme, să povestească. În fiecare dialog are loc un schimb permanent de roluri: unul ascultă, altul vorbește și viceversa. De aceea se va lucra mult cu dialogurile proprii, unde vor fi utilizate mijloacele lingvistice proaspăt-învățate. Se vor face și exerciții în scris: formularele trebuie completate într-un hotel, la camping, la ghișeele publice, după ce oral ți-a cerut cineva asta. Situația de comunicare se va lega cu un fenomen gramatical audiat, doar ca repetare sau aprofundare. Se va lucra și în plan lexical – posibilități sunt multe, depinde de obiectiv, timp și resurse.

În concluzie afirmăm că audierea este o activitate comunicativă extrem de importantă la lecția de limbă străină, deoarece prin audiere studenții recepționează conținutul nou ce vizează vocabularul, gramatica și fonetica. Prin prisma audierii vom valorifica și capacitatea studentului de a aprecia un răspuns cu privire la vocabular, capacitatea de a descoperi sunete ușor confundabile.

Citirea

Competența *a fi capabil să citești și să înțelegi un text la lectură* se desface, conform cercetătoarei T. Cartaleanu [9, p. 59], în 1) să reproducă oral textul citit; 2) să rezume un text; 3) să relateze fragmentul indicat; 4) să relateze secvențe alese (în raport cu un personaj, o problemă); 5) să deducă din text indicii ascunse; 6) să discute în baza textului citit independent, susținându-și argumentat opinia; 7) să scrie texte metaliterare.

În literatura de specialitate nu există un consens [113, p. 44-45] referitor la conținuturile lecției de citire, iar exercițiile, la fel, nu sunt sistematizate. N. Ferling încearcă să facă o concluzie referitor la această problemă și afirmă că lecția unde se practică citirea ar trebui neapărat să ia în considerație factorii următori:

1) Competențele de bază: se lucrează neapărat la vocabular, la analiza propoziției – gramatica textuală. Prelucrarea textului citit pe etape nu este posibilă fără recunoașterea cuvintelor, decodarea structurilor sintactice și a celor de referință din text. Execuțiile în acest domeniu antrenează nu comprehensiunea textului în sens direct, ci prezintă o premisă inevitabilă pentru procesul comprehensiv. Exersarea comprehensiunii lecturale este, deci, strâns legată de învățarea și exersarea vocabularului și gramaticii.

2) Antrenarea stilurilor de citire: este important, deoarece cititorii trebuie să atribuie textului un anumit sens și să poată construi acest sens pas cu pas. Stilurile de citire ajută studentului să-și concentreze atenția asupra unei informații anumite, să activeze scheme specifice de cunoștințe, ca să înțeleagă textul dintr-un anumit punct de vedere.

3) Antrenarea/exersarea strategiilor: la toate etapele sunt importante, deoarece ajută să compensăm greutățile de la decodarea sensului, să clădim drumul spre descoperirea acestui sens.

Însușirea: experimentul a fost realizat prin combinarea a patru momente-cheie: stilurile de citire raportate la etapele lucrului cu textul, la însărcinările potrivite și la obiectivul formulat (a se vedea punctul audiere).

Didactizare: atunci când studentul-pedagog pregătește textul, trebuie să reflecteze asupra următoarelor momente: Cum apreciați textul (de ex., după următoarele criterii: tipul textului, mijloace lingvistice, structură, autenticitate, volum.)? Ce fel de însărcinări se propun? Cum apreciați însărcinările la text? Ce se antrenează? Textul conține structuri lingvistice care pot fi prezentate? Ce fel de însărcinări se propun? Cum apreciați însărcinările la text? Ce se antrenează? Cum formulez corect întrebările la text? Cu ce întrebări (de tip închis) încep? Cum mă voi adresa la colegi? Care sunt sintagmele? Textul se alege după următoarele criterii: centrare pe student (cunoștințele lingvistice, precunoștințele, interesele); centrare pe text (conținutul, tema, structura funcțională a textului, structura lingvistică); centrare pe didactică (obiectiv, însărcinare).

Predare-învățare-evaluare (feedback): utilizarea strategiilor în timpul lecturii este foarte importantă, deoarece strategiile sunt primul pas spre competența lingvistică individuală extra muros. După P. Bimmel și U. Rampillon [89, p. 65-76], important este:

1) A putea utiliza precunoștințele: cititorii vor avea mai puține greutăți la decodarea textelor dacă vor fi în stare să activeze precunoștințele la tema anumită; pe baza acestor precunoștințe să alcătuiască ipoteze la conținutul textului și aceste așteptări să le verifice în timpul lecturii textului și, eventual, să le revadă. Și cuvintele necunoscute în text nu vor fi amenințătoare dacă cititorul va avea deprinderea de a înțelege sensul cuvântul necunoscut din contextul integral; dacă vor apela la diverși indici lingvistici din text ca să ghicească vocabularul nou.

2) A putea structura texte: deseori trebuie să ne orientăm repede într-un text și să înțelegem cele mai importante gânduri, de aceea avem nevoie de strategii de structurare. Cele mai importante: de a marca (colorat) cuvintele sau locurile în text; de a face notițe la ideile principale sau la informația căutată; de a reda construcția textului printr-o schemă; de a rezuma ideile principale într-o concluzie. O anumită formă de concluzie o reprezintă titlul pe care cititorii pot să-l dea textului întreg sau pasajelor – această pricepere demonstrează capacitatea de a putea trece peste necunoscut și peste neimportant, de a face sinteza. Începătorii vor să înțeleagă integral textul, dar întâlnesc prea multe cuvinte necunoscute și acest fapt îi demotivează.

Aceste strategii, până a fi devenit instrumente de lucru ale studenților pe rol de pedagogi, în fața colegilor, au fost demonstrate și învățate prin diverse exerciții și însărcinări. “Strategiile sunt definite ca planuri de acțiune pe care cititorii le vor utiliza conștient ca să atingă un scop anume” [89, p. 93]. Deci, e important să creăm la cititori o atitudine conștientă pentru această acțiune plănuită. Pentru această conștientizare se propune reflecția - după ce se lucrează la o însărcinare în care s-a folosit o strategie, mai este o fază de reflecție. Această fază trebuie să încurajeze studenții de a verbaliza felul cum au rezolvat însărcinarea, realizând metacogniția. Această reflecție poate fi realizată prin întrebări: Ce obiectiv vrei să atingi? Cum ai procedat ca să atingi acest obiectiv? Cum a fost rezultatul? Pentru o însărcinare nouă ai proceda la fel?

La lecția de limbă străină folosim cel mai des 3 *stiluri de lectură*: 1) cursoric sau global, 2) selectiv, 3) total/intensiv/ detaliat. Fiecare stil de citire are nevoie de o anumită strategie și este dependent de tipul textului și de obiectiv. Citirea la lecția de limbă germană se practică nu izolat, ci în combinație cu celelalte activități de comunicare, în perspectiva dezvoltării dimensiunilor fundamentale ale limbii. Însărcinările, competențele, exercițiile trebuie să varieze. Enumerăm mai jos însărcinările care au fost asimilate și utilizate în timpul experimentului. Vom deosebi și aici (analog cu audierea) 3 faze:

1. *Prelectura*: urmărim obiectivele de a activa precunoștințele, de a alcătui ipoteze, de a exprima așteptări, anunțăm obiectivele lecției. Unii didacticieni spun că pregătirea pentru citire este mai importantă decât însăși citirea. Captăm atenția prin sarcini interactive, cu scopul de a reduce stresul. Pentru această fază se recomandă imagini, fotografii, pantomime, întrebări, ipoteze, obiecte reale, care se potrivesc la temă, diverse asociograme, postere (ideal este combinația dintre cuvânt și imagine). Analiza titlului este importantă, putem formula ipoteze doar după titlu. Ipotezele au menirea să trezească interesul, curiozitatea și astfel studentul va trebui să citească textul ca să verifice ipotezele, chiar dacă textul nu e interesant.

Multe tipuri de texte sunt deja cunoscute, studenții au închipuire ce înseamnă, ce fel de informații conțin, chiar după natura lor funcțională: de ex., când aud *meniu* sau *anunț imobiliar*, automat se activează în memorie anumite exemple, structuri, contexte. Cu cât mai concrete și voluminoase sunt aceste închipuiri, prezentări, așteptări de la un text, cu cât mai familiară le este studenților structura textului – cu atât le este mai ușor să înțeleagă textul în timpul cititului. Un rol important îl joacă interesul față de tema textului și funcția pe care o îndeplinește acest text.

Enumerăm unele activități realizate în timpul experimentului pentru *captarea atenției*:

1) *Surpriza*. Oferim o pungă care conține un obiect ce se potrivește temei textului, dar care nu poate fi văzut, pentru că este ambalat. Studenții cercetează obiectul ambalat, își exprimă impresiile, transmițând punga mai departe. Pe urmă are loc citirea textului și în timpul lecturii

studentii își verifică presuposițiile exprimate. După aceea se desface ambalajul și se discută despre indiciile care au dus la deducții corecte.

2) *Soarele și luna*. Clasa se împarte teritorial în două: spațiul *soare* și spațiul *lună*. Studentul-pedagog face niște afirmații legate de tema textului. Cine este de acord se deplasează în spațiul *soare*, cine contestă afirmația se mișcă în spațiul *lună*. Afirmațiile se discută în plen. După lectură, se revine la ele pentru a determina ce au avut afirmațiile profesorului cu textul.

3) *Ghicește cuvântul-țintă!* Studentul-pedagog spune că se va citi un text. Studentii pun întrebări pe care el poate să le răspundă doar cu *da* sau *nu*. Astfel studentii ghicesc tema.

4) *Așteptări*. Studentul-pedagog anunță tema textului și ceilalți acumulează, într-o discuție liberă, informațiile pe care le așteaptă de la acest text. Pe baza acestor informații acumulate se formulează întrebări, iar după citire acestea sunt revăzute și confruntate cu datele textului.

5) *Asociații libere*. Prin diverse exerciții asociative, completarea unor forme grafice, se acumulează ideile în raport cu tema textului (asociograme, cluster).

6) *Bliț*. Studentilor li se propune o imagine la textul care va fi citit și ei trebuie să spună cu ce o asociază.

7) *Jocuri de cuvinte*. Recunoașterea temei s-a efectuat și prin diverse rebusuri, cuvinte încrucișate, integrame; sau se dă doar jumătate de cuvânt, se oferă doar literele în dezordine.

8) *Cuvinte-cheie*. Studentilor li se prezintă niște cuvinte din text și ei sunt rugați să alcătuiască cu ele o istorioară (mai bine se potrivesc textele narative).

2. *În timpul citirii*: Obiectivele sunt diverse: de ex., de a antrena o strategie (marcarea cuvintelor-cheie), dar de asemenea de verificare, de testare. În timpul citirii avem un schimb permanent dintre precunoștințele, așteptările, ipotezele cititorului și însuși conținutul textului. Fără aceste precunoștințe n-ar exista punți de legătură. În timpul lecturii și decodării sensului, de mare folos sunt cunoștințele globale, care cuprind (pe lângă cele menționate în acest capitol) și internaționalisme, cuvinte împrumutate, cuvinte latine sau grecești, denumiri geografice, diferite mărci. În timpul lecturii vom alege stilul de citire în funcție de însărcinare. Dacă întrebăm *Care este ideea principală a acestui text?*, înseamnă că vom citi global și vom avea la dispoziție puțin timp.

Enumerăm în continuare unele activități realizate în experiment:

- 1) Citim textul și ordonăm imaginile corespunzătoare fiecărui pasaj.
- 2) Citim textul și ordonăm întrebările corespunzătoare fiecărui pasaj.
- 3) Citim un text și subliniem cuvintele-cheie.
- 4) Citim textul și îl intitulăm.

5) Textul este prezentat cu lacune, în timpul lecturii studenții decodează cuvintele-lipsă cu ajutorul contextului.

6) Citim o instrucțiune la un joc și ne jucăm după instrucțiune.

7) Citim textul și completăm tabelul cu informațiile din text.

8) Citim textul și desenăm ruta, descrierea drumului pe o hartă, alcătuim un plan.

9) Citim textul și extragem cuvintele noi dintr-un câmp lexical.

10) Citim textul și îndeplinim însărcinări de combinare, aranjare, multiple-choise.

11) Dacă se lucrează cu texte din ziare, care conțin multe date, nume proprii, cifre, denumiri – studenții marchează aceste cuvinte, le adună, decodează astfel conținutul, scriu în doi sau în grup un scenariu, un text. Această activitate ne ajută să ne concentrăm la ceea ce știm și nu la cuvintele necunoscute, prin aceasta sporește încrederea în sine.

12) În textul nou marcăm, din contra, cuvintele noi, necunoscute și le acoperim în așa fel ca să nu le vedem. Încercăm să înțelegem textul fără aceste cuvinte, să-i deducem tema. Și după această etapă se purcede step by step la deschiderea cuvintelor noi.

13) Textele se pot tăia în fragmente pe care cititorul trebuie să le aranjeze, să le ordoneze.

14) Un text care nu este segmentat să fie împărțit corespunzător.

3. *După citire* importantă este combinarea cu alte activități comunicative și transferul comunicativ și de aceea în continuare scriem activitățile care au fost realizate:

- Salată din propoziții, în care toate cuvintele sunt unite. Trebuie să scriem propozițiile corect și să adăugăm semnele de punctuație.
- Unirea propozițiilor, pasajelor, textelor prin pronume personale sau prin conectori, complemente de timp (mai întâi, apoi, mai târziu, în cele din urmă).
- Redactarea unor scrisori adresate personajelor sau colaboratorilor unei redacții.
- Elaborarea unor scrisori (inclusiv electronice) de răspuns.
- Postări pe blog, forum, chat despre textul citit, conținutul, tema, problema lui.
- Comentariu la o emisiune.
- Formularea unor concluzii.
- Redactarea unui raport.
- Întocmirea scrisorilor de angajare în baza anunțurilor de angajare.
- Finalizarea propozițiilor începute, cu ajutorul informațiilor din text.
- Realizarea unui interviu oral cu personajele principale.
- Desfășurarea unei anchete orale la temă (în grup).
- Susținerea unui dialog simulat între personajele din text.
- Emisiune radio sau TV.

- Prezentarea unor texte de reclamă.
- Alcătuirea unor dialoguri, jocuri de rol pentru textele unde apar diverse personaje și acestea au diverse păreri.
- Relatarea evenimentelor din text dintr-o altă perspectivă.
- Susținerea unei discuții pro și contra în baza unui articol de ziar.
- Chestionarea colegilor în baza textului citit.

Exprimăm în concluzie faptul că citirea (ca și audierea) joacă un rol fundamental la recepția informației/conținutului nou. Din reperele metodologice descrise în acest subcapitol vom valorifica în capitolul 3 capacitatea studentului de a lucra pe text, și anume de a califica relațiile de sens dintre cuvintele aceluiași câmp semantic, de a decoda din context sensul cuvintelor, de a identifica în timpul citirii clasele și categoriile gramaticale.

Scriere

O. Cosovan [15, p. 100] scrie că “competența de comunicare scrisă ca parte componentă a competenței de comunicare atât în limba maternă, cât și în limba străină, include producerea unui spectru larg de texte și se concentrează pe dimensiunea aspectuală/grafică. [...] Nu existența unui model și tirajarea lui denotă prezența competenței, ci capacitatea de a aborda un subiect, de a structura discursul scris este una dintre cheile succesului.”

Scriem texte începând cu nivelul A1, deoarece

- 1) scrisul ajută la asimilarea tuturor competențelor;
- 2) din necesitatea universitară: teme pentru acasă, lucrări de control, însemnări, schițe, idei, exerciții pentru vocabular, gramatică;
- 3) în conformitate cu conceptul metodic-didactic de la cuvânt spre propoziție, apoi spre text. Textele sunt alcătuite din propoziții principale și subordonate, ceea ce în gramatica limbii germane joacă un rol principal, deoarece se schimbă poziția verbului în propoziție și se acordă o mare atenție conectorilor;
- 4) deoarece cunoștințele prezente (referitor la conținut, la structuri lingvistice) se utilizează optimal cu scopul de a produce un text bine încheiat, care trebuie să fie în concordanță cu motivul scrierii, însărcinarea. Scrierea e strâns legată de celelalte activități comunicative și dezvoltă eficient domeniile fundamentale ale limbii.

Didactizare: în timpul acestei faze studentul-pedagog va anticipa și va răspunde la următoarele întrebări: Ce dificultăți poate întâmpina studentul la scriere? Dacă textul funcțional respectă anumite formalități și operează cu anumite clișee, ce aspecte formale trebuie luate în considerație? Ce text-exemplu, mijloace lexicale trebuie neapărat exersate, introduse? Textul ia în considerație o temă și se ocupă de anumite conținuturi. Ce anume vreau să expun? Ce mesaj

să transmit? Ce însărcinări și exerciții trebuie îndeplinite neapărat în clasă, în grup, în pereche? Ce progrese trebuie să urmeze? Cum vom corecta greșelile? La fel în timpul didactizării studentul-pedagog analizează situația referitor la formularea textului care urmează a fi scris: în ce context se situează textul? Cui îi este adresat textul? Ce așteaptă cititorul? Ce ar vrea el să știe? Textul se scrie cu o intenție, dintr-un motiv. Ce scop se urmărește? De ce vom scrie? Ce vrem să atingem cu aceasta? Care sunt mijloacele lingvistice? Cu ce încep? Cum merg mai departe? Cum împart materialul în introducere, cuprins, încheiere? Care informații, afirmații, descrieri preced lectura? Cum se pot ordona pasajele, ca să apară un text coerent, care va fi înțeles de cititor? Ce puncte lipsesc și trebuie completate? Pot completa punctele-lipsă cu propriile cunoștințe sau am nevoie de ajutor străin? Cum arată linia cu evenimente? Aceste întrebări sunt importante nu doar pentru conținutul textului, ci și pentru aspectul relațional: ce relație este între mine și adresant? De ex., relații ierarhice profesor/student, șef/angajat, sau prietenoase, registrul care trebuie ales este *tu*, sau *dumneavoastră*, ce formulă de rămas-bun este adecvată etc.

Posibilitățile de a interveni didactic sunt limitate: oferim ajutor la formulare, propunem în prealabil locuțiuni potrivite sau cuvinte-structuri. Un ajutor sigur pentru formulare livrează și textele-modele. Procesul de scriere se tematizează mai bine atunci când, în doi sau în grup, se alcătuieste o istorioară după imagini sau se scrie sfârșitul unei istorioare. Trebuie negociat din start despre ce se va scrie. Scrierea în grup mai îndeplinește în afară de aceasta și alte obiective: învățarea socială, un fel de ușurare pentru tot participantul din grup, mai multă competență și cunoștințe contextuale.

Predare-învățare-evaluare (feedback): în timpul scrierii sunt importante următoarele momente: tipul textului, motivul, adresantul și e important nu doar produsul final, ci și procesul de scriere. J.R. Hayes și L.S. Flower [122, p. 3-30] spun că producerea scrisă a textelor conține mai multe componente, și anume: a plănui, a verbaliza, a controla. Referitor la plănui, cercetătorii deosebesc planuri cu ajutorul cărora scriitorul își dezvoltă închipuiri despre cititor, motivul scrierii și obiectivul, schițează structura și conținutul, activează cunoștințele existente despre tipul textului și textele-modele care ușurează scrierea textului solicitat.

Deosebim *trei etape lucrative* atunci când scriem un text: a) colectarea informației, activarea precunoștințelor; b) procesul de scriere; c) prezentarea produsului, analiza și corectarea greșelilor.

Colectarea informației o realizăm prin:

1. *Asociograme*: studenții exprimă spontan asociații la un termen, imagine, obiect sau sunet. În funcție de însărcinarea scrisă și de nivelul scriitorului, se poate dezvoltat

asociogramele mai departe, evidențiind relațiile de conținut între termeni și expresii. Asociogramele nu doar activează vocabularul, ci livrează idei de scriere și ajută la structurarea unui text, reprezintă mecanismul principal de colectare a materialului, mai întâi în grup sau în plen. Acest material colectat va servi drept resurse la care scriitorii pot apela atunci când scriu. O variantă mai complexă sunt hărțile cognitive. Aici ideile și termenii adunați se ordonează după o relație oarecare și ierarhic, deci studenții alcătuiesc categorii și ordonează termenii acestora. Tema stă în centru și ramurile ei alcătuiesc aspecte generale, iar cele subordonate sunt reprezentate prin ramuri mai mici. Harta cognitivă alcătuiește, deci, structura temei și astfel o posibilă structură interioară. Ea poate fi utilizată atât pentru analiza structurii conținutale a textelor existente, cât și ca structură pregătitoare pentru producerea textului.

2. O altă posibilitate pentru asociații este scrierea cronometrată, unde studentul-pedagog va fi atent să dozeze strict timpul, a câte 2-3 minute pentru fiecare parte a însărcinării.

3) Adunarea ideilor și asociațiilor poate fi coordonată și cu ajutorul întrebărilor W. Ca punct de pornire sunt potrivite imaginile care reprezintă persoane în acțiune. Astfel, cu ajutorul întrebărilor de tipul *Cine este acesta? Cum se numește? Câți ani are? Ce hobby are? Ce profesie?* etc. se colectează materia primă pentru istorioara sau descrierea de mai departe.

4) O altă însărcinare, care se aseamănă cu un sandwich: studentul-pedagog va dicta începutul și sfârșitul istorioarei.

5) E important de tematizat, de vorbit la temă, de analizat textul-model înainte de a purcede la scris. Acestea pot fi texte-modele sau imagini care sunt descrise. Ele pun cerințe față de scriitor: doar cine a înțeles integral textul poate să concluzioneze. Și tipurile textului înaintază cerințe față de scriitor. Textele alese trebuie să facă parte din viața studenților, să conțină teme interesante.

În timpul scrierii: chiar și în limba maternă scrisul este asociat cu un lucru greu și solicitant: cine scrie ceva trebuie să se concentreze mult timp, să caute formularea potrivită, să recitească textul și să vadă dacă a atins obiectivul sau poate ceva trebuie refăcut. În limba străină aceste greutăți devin și mai evidente. P.R. Portmann [169, p. 351] enumeră câteva dificultăți întâlnite la scriere:

1) Probleme lexicale: în timpul scrierii foarte des recurgem la limba maternă, traducem gândurile din limba maternă – însă anumite expresii sau elemente ale textului, pe care studentul ar dori să le introducă, sunt necunoscute.

2) Probleme de utilizare: studenții caută cuvintele în dicționare, dar nu sunt siguri care variantă anume se potrivește cel mai bine contextului.

3) Probleme de locuțiuni: locuțiunile sunt combinații de cuvinte care într-o limbă deseori apar împreună (așa, de ex., spunem *Zähne putzen/a curăța dinții*, nu *Zähne waschen/a spăla dinții*).

4) Probleme morfosintactice: îndeosebi utilizarea cazului și flexiunea (terminațiile de la declinare) a cuvintelor încă nu este automatizată și cauzează întreruperi în timpul scrisului.

5) Probleme sintactice: se vorbește despre utilizarea sintactică și semantică corectă a conectorilor și influența lor asupra topicii în propoziție (de ex., diferențele în propoziție atunci când se utilizează *denn, deshalb, weil*).

6) Probleme ortografice: mulți încearcă să scrie ceea ce aud, însă literele și sunetele nu coincid.

Cu ajutorul scrisului exersăm gramatica, vocabularul, structura propozițiilor. În literatura de specialitate sunt diverse clasificări de *însărcinări și exerciții*. Noi ne vom limita doar la însărcinările care au fost utilizate în experiment, la nivel de propoziție și de text.

A) Exerciții reproductive și productiv-reproductive pe text: se referă la texte care mai întâi au fost citite sau audiate și, respectiv, înțelese. După aceasta se antrenează anumite aspecte. Reproductiv: când însărcinarea se referă la texte cu spații libere: formulare, cereri, invitații, diverse tabele, grafice, propoziții cu blancuri care trebuie completate cu informații din textele date. O însărcinare productiv-reproductivă sunt povestirile cu schimbarea perspectivei sau a punctului de vedere – pentru această însărcinare se potrivesc textele narative sau descriptive.

B) Foarte des întâlnim exerciții productive după un text-model. Aceste texte-modele ne livrează material lingvistic, ne arată structura care trebuie folosită în timpul scrisului. În manualele *Studio D, Schritte, Menschen, Ziel, Sicher* s-a lucrat cu un șir de texte-modele pe care le vizualizăm în anexa 3. La fine studenții trebuie să realizeze lucrul pe text și să producă un text propriu după textul-model.

C) Activitățile productive ce trebuie îndeplinite ținând cont de o însărcinare, dar care nu trebuie neapărat să fie formulată după un text-model. Se prețuiesc formulările individuale, textele personalizate:

1) prin email, scrisoare se cere de la cineva descrierea orașului sau informații despre un oraș;

2) biografii;

3) impresii de călătorie, mai târziu acestea se pot combina cu discuții în plen, făcând tangență cu experiențele personale, trăirile personale, părerile proprii;

4) a inventa persoane și personaje;

5) a scrie o istorioară din 10 cuvinte;

- 6) a scrie o istorioară în lanț;
- 7) de scris părerea personală la o temă anumită;
- 8) de scris o recenzie, concluzie, un comentariu la text;
- 9) de scris un text liber despre sentimente, emoții, experiențe personale;
- 10) studenții își dau sfaturi referitor la muzică, video, filme, cărți;
- 11) forum, chat pe internet;
- 12) scrierea după cifre: fiecare rând conține un anumit număr – respectiv studentul scrie atâtea cuvinte;
- 13) a scrie după muzică: ce asociații trezește muzica la tine, sau despre vacanță, concediu, ce fel de vacanță (cu rock, cu muzică clasică, cu jazz);
- 14) scrisori oficiale: la editură, hotel, camping, informații turistice;
- 15) scrisori neoficiale: felicitări, formulare cu date personale, telegramă, mesaje pentru a treia persoană;
- 16) un dialog devine povestire;
- 17) dintr-o povestire de făcut un articol de ziar.

În manualele utilizate, pe lângă material lingvistic, avem și input vizual. S-a lucrat la construcția textului pe baza imaginii după următorii pași: Pasul 1) în pereche sau în plen, se scriu pe baza imaginii asociații, cuvinte, propoziții, simboluri, se permite utilizarea dicționarului. Pasul 2) se alcătuiesc întrebări și se dau răspunsuri individual sau în pereche. Pasul 3) se dezvoltă din aceste răspunsuri o istorioară, se structurează, se scrie textul coerent (atenție sporită la structura complexă a propozițiilor, conectori, dar și la subiectul care trebuie să fie captivant, interesant). Pasul 4) se purcede la control: mai întâi controlăm dacă recunoaștem în textul nostru un anumit tip de text, dacă textul are un adresant (trebuie să scrie pentru un cititor concret, de ex., la imagine, pentru o prietenă pe care vrei s-o entuziasmați de imagine), construcția propozițiilor, convergențele gramaticale, începutul propoziției, referințele. Pasul 5) se redactează textul pe curat.

Activitățile pe care le recomandăm în acest sens sunt:

- 1) *Obiectele povestesc.* Se scrie un mic text din perspectiva unui anumit obiect din garderoba studentului și se începe, de obicei, cu: *Eu sunt cartea din ghiozdanul Mariei...*
- 2) *Martori oculari.* Se aleg 7 lucruri raportate direct la tema călătoriei, care se prezintă mai întâi, se spune ce rol joacă și apoi acestea relatează despre călătorie.
- 3) *Momente poetice.* Diverse poezii: cinquain, poezie la o imagine, acrostih la diverse teme.
- 4) *Bliț.* A scrie pe loc ceea ce vezi, auzi, simți (în muzeu, parc).

5) *Exerciții asociative*. Asociații la muzica propusă pentru prima audiție.

6) *Proiecte* [a se vedea exemplificarea unui proiect în sursa 74].

Pentru *controlul* textelor scrise acordăm multă atenție și timp. Se controlează, în special, ortografia, construcția propoziției, corectitudinea morfologică, structura textului (înainte s-a lucrat după texte-model). Se controlează divers: de către studentul-pedagog, în pereche (e important de schimbat forma de organizare), dar și în grup, adunăm și corectăm greșelile – însă toate aceste corectări trebuie să dezvolte la student autocorectarea. În acest sens studentul trebuie: a) să recunoască greșeala; b) să identifice tipul greșelii: ortografică, morfologică, sintactică; c) să identifice căile de soluționare a acestei greșeli; d) să corecteze greșeala; e) să evite în viitor greșeala respectivă.

Posibilitățile de identificare și corectare a greșelilor sunt diverse. Ne referim în continuare la cele utilizate în experiment:

1) Greșelile sunt marcate și studentul-pedagog scrie tipul greșelii deasupra sau la marginea foii. După aceasta studentul-pedagog distribuie textele pentru autocorectare.

2) Greșelile sunt doar marcate și studenții le corectează singuri.

3) Greșelile sunt marcate (de către studentul-pedagog cu ajutorul profesorului) și studenții identifică (individual, în pereche, în plen) tipul greșelii, după care le corectează.

4) Studentul-pedagog, împreună cu profesorul, poate să scrie doar la marginea rândului tipul greșelii, fără s-o marcheze și studenții vor fi nevoiți să corecteze la nivel de text.

5) Studentul-pedagog, împreună cu profesorul, subliniază greșeala. Studenții cataloghează greșeala. Fiecare student vede în ce domeniu, la ce temă a greșit și lucrează doar în această direcție.

6) Sub lucrare studentul-pedagog, împreună cu profesorul, scrie numărul greșelilor și lasă studenții să corecteze.

7) Se corectează cu partenerul prin schimb de lucrări: acel care corectează trebuie să lămurească tipul greșelii. În anexa 4 se regăsesc expresiile utilizate pentru această fază și recomandările cercetătoarei K. Kleppin [132, p. 45-47].

Scrierea este, în concluzie, indispensabilă la lecția de limbă străină, unde îndeplinește 3 funcții principale: producerea textelor proprii, verificarea materialului însușit, fixarea informației noi. În capitolul 3 vom valorifica toate aceste aspecte, ca de ex. mulți itemi din testul 1 și 2, precum și din fișa de monitorizare (proiectarea secvenței didactice). În plus, studentul va trebui să producă texte proprii atunci când va utiliza productiv vocabularul, va modifica textul în funcție de categoriile gramaticale actualizate, va utiliza IPA și semnele de marcare a accentului.

Vorbire

T. Cartaleanu [9, p. 19] spune că “competența de comunicare orală se formează, cronologic, concomitent cu cea de înțelegere la auz. Și dezvoltarea lor are loc paralel: înțelegerea la auz + vorbirea. În linii generale, competența *elevul va fi capabil să comunice* se desface în: să susțină un dialog; să participe la o discuție; să adreseze întrebări (să ia un interviu); să răspundă la întrebări (să acorde un interviu); să relateze un caz din experiența proprie; să reproducă un text științific/publicistic/de ficțiune; să facă o prezentare a subiectului dat; să sistematizeze/să generalizeze datele unei discuții și să le prezinte public; să comenteze oral grafice, scheme, diagrame, imagini, postere.

Lucrul în perechi, în grupuri mici, spre deosebire de activitatea frontală, îl pune pe elev în fața necesității de a comunica, iar competența redusă a auditoriului poate contribui la scăderea anxietății, a emoțiilor și a tracului. [...] Iar siguranța și reducerea stresului îl fac mai atent, mai receptiv, mai deschis la comunicare.”

Pentru discuții trebuie alese temele care au un anumit farmec, care se adresează studenților, adică corespund intereselor și vieții lor; trebuie repetate sau introduse din nou mijloacele lingvistice corespunzătoare; se adună în faza de captare a atenției argumente pro și contra; se stabilesc reguli ale discuției; se preferă discuții în grupuri mici și apoi în plen (*Graficul T*). La fel spațiul unde are loc lecția trebuie să ofere multe posibilități de comunicare autentică. Pentru a motiva cât mai repede studenții să încerce a vorbi în limba germană, se recomandă chiar din prima zi de oferit cuvintele, propozițiile, structurile lingvistice necesare la fiecare lecție și de completat această listă pe parcurs. Cu strategia noastră acest limbaj se asimilează îndeosebi de bine și repede.

Exprimarea orală are loc în diferite situații de vorbire. Literatura de specialitate face deosebire dintre vorbirea monologată și dialogată. În situațiile de vorbire dialogată se realizează actul comunicativ dintre două sau mai multe persoane și dialogul va avea succes atunci când partenerii de discuții se înțeleg și dau replici adecvate. Pentru studenții de la limba străină, *dialogul* este foarte important, deoarece zilnic ne aflăm în situații în care trebuie să interacționăm oral, fie că întrebăm ceva, fie că lămurim ceva cuiva, fie că oferim o informație, fie că cerem ajutor. Exersarea dialogurilor, lucrul cu dialogurile-model începe chiar de la prima lecție, deoarece dialogurile ce cuprind teme zilnice oferă vorbitorilor (studenților) posibilitatea de a avea performanțe (de a atinge un anumit scop comunicativ) cu puține cuvinte în vocabular.

Vorbirea monologată are loc fără partener de discuție, dar necesită mai multe cunoștințe – cea mai simplă formă fiind de a povesti despre lucruri personale, de a raporta lucruri care au fost făcute sau trăite. Pe lângă vocabularul necesar pentru a face o comunicare, este nevoie de a prezenta studenților posibilități de structurare a acestei comunicări: cuvinte-cheie, conectori. În

experiment s-a folosit monologul pentru povestiri, istorioare, rapoarte, descrieri, păreri proprii, prezentări și mici referate, prezentări de carte, film, actor, pictor.

Cum organizăm actul lingvistic? G. Storch [184, p. 213] a elaborat un model psiho-neurolingvistic de producere a vorbirii, în care sunt prezentate izolat procesele comportamentului lingvistic:

1) Faza de planuire înainte de a vorbi (nivel pragmatic și de conținut): planificarea structurii pragmatice și conținutul activității lingvistice preconizat presupune luarea în considerație a unor factori precum intenția de vorbire, tipul textului, informațiile din context (cunoștințe globale, situative, informația predecesorilor).

2) Faza de planuire a vorbirii: planificarea proceselor lingvistice separate și formularea la nivel de sunet, cuvânt, propoziție, text. Ea este determinată de output-ul primei faze. Procesele izolate și diverse se referă la: a) activarea sensului cuvântului, b) activarea formelor fonematice și grafematice ale cuvântului, c) linierea la nivel de propoziție și text, d) activarea elementelor suprasegmentate ale proceselor morfologice și morfonologice.

3) Faza de executare: planificarea și executarea motorie a mișcării lingvistico-grafomotorice.

4) Monitorizarea planuirii și executării: o instanță de control, care supraveghează procesele și, dacă e cazul, determină corectările.

De mare importanță sunt și strategiile de comunicare. Taxonomiile existente [192, p. 26-27] cuprind următoarele tipuri de strategii: a) strategii de înlocuire (schimbarea formei): un element adecvat modelului (structură sau item) este înlocuit cu unul sau mai multe elemente care pot proveni nemijlocit din limba-țintă sau din alte limbi (transfer), formele cărora sunt ajustate ad hoc la regulile de formare a cuvintelor în limba respectivă; b) strategii de evitare (schimbarea conținutului): intenția inițială se schimbă sau se omite; c) strategii metacomunicative (schimbarea situației de comunicare): partenerului de comunicare i se cere ajutor, de ex., prin verificarea vocabularului.

În domeniul lexical găsim la cercetătorul E. Apeltauer [83, p. 100] următoarele strategii de comunicare:

- 1) parafrizarea (cu sau fără a ruga pe profesor să-l ajute la exprimare);
- 2) utilizarea generalizărilor (de ex., folosim în locul cuvântului necunoscut *bicicletă* cuvântul *obiect*);
- 3) neologisme care sunt acceptabile (de ex. *tăietor de păr* în loc de *frizer*);

4) combinații de cuvinte neconvenționale, neologisme care sunt percepute ca false (de ex., în limba germană prefixul *un* la adjective exprimă sensul opus *klar* – *unklar*; dar nu poate fi folosit pentru toate adjectivele);

5) traducere mot-a-mot din limba maternă;

6) autocorectări (dar cu ajutorul profesorului în ce privește formularea metalingvistică + metacognitivă);

7) de a ruga pe cineva să ajute la corectare (metalingvistic);

8) de a ruga pe cineva deschis sau ascuns să ajute la corectarea formulărilor (metalingvistic);

9) de a ruga pe cineva să dea explicații (metalingvistic + metacognitiv).

Didactizare: în faza de prelucrare a materialului, studentul-pedagog va fi atent la următoarele momente și va răspunde la următoarele întrebări: Ce activitate de vorbire vom exersa la lecție? Ce aspecte ale vorbirii vom antrena: pronunțare, intonație, corectitudine gramaticală, fluență, automatizarea unor expresii? Ce reguli, în afară de cele gramaticale, trebuie să ia în considerație studenții? Ce materiale folosim pentru a antrena competența de vorbire? Ce metode folosim pentru a antrena mai bine exprimarea orală?

E important de selectat cu grijă: a) *ocaziile de vorbire*, care trebuie neapărat să fie centrate pe studenți, la nivelul lor de necesități comunicative și de asemenea orientate spre obiectiv. Studentul-pedagog va promova vorbirea prin diverse b) *forme sociale* și, corespunzător, prin împărțirea spațiului potrivit: în doi, în grup. Pentru alcătuirea perechilor sau a grupurilor s-au practicat următoarele procedee: *puzzle* (imagini pe care studenții trebuie să le reconstituie și astfel să se găsească, punând întrebări în germană); *coincidențe* (profesorul numește un criteriu în baza căruia se reunesc membrii grupului). Învățarea va fi eficientă atunci când se va realiza c) *prin mai multe canale*.

Predare-învățare-evaluare: prin *strategii de compensare* se înțeleg strategiile pe care vorbitorul le utilizează ca să poată comunica chiar și atunci când cunoștințele lui lingvistice lipsesc sau nu fac față situației de comunicare. Aceste strategii compensatorii sunt folosite și de vorbitorii nativi, când nu-și amintesc un cuvânt, devenind instrumente importante în dezvoltarea vorbirii libere și fluente. Ele ajută studentul în înlăturarea greutăților din timpul vorbirii și-i oferă siguranță în comunicare, chiar dacă dânsul e conștient că nu dispune de suficiente cuvinte și cunoștințe gramaticale. C. van den Burg și A. Krijgsman [190, p. 48] propun următoarele strategii de compensare:

- să semnalizeze partenerului de discuție prin ezitare că are nevoie de ajutor pentru formularea expresiei;

- să întrebe direct expresia lacunară;
- să încerce să exprime ceea ce are în vedere prin gesturi și mimică;
- să folosească o expresie din limba maternă;
- să treacă la o altă limbă, pe care, posibil, o cunoaște și partenerul de discuție;
- să traducă mot-a-mot din limba maternă în limba străină;
- să născocască o expresie proprie care poate să redea aproximativ cele gândite;
- să utilizeze o expresie asemănătoare din limba străină;
- să parafrazeze cele meditate.

În fiecare grup de studenți sunt persoane care vorbesc fluent (dar cu greșeli), dar și persoane care se decid cu greu să ia parte la discuția din clasă. Motivele pot fi diferite:

- acești studenți și în afara orelor vorbesc puțin, sunt timizi, retrași;
- studenții au frică că vor greși și de aceea mai bine tac;
- studenții sunt obișnuiți cu lecția frontală, unde profesorul vorbește și ei ascultă;
- studenții nu sunt obișnuiți să vorbească în grup;
- unii posibil au încă amintiri neplăcute din școală;
- studenții au frică să nu se facă de rușine în fața colegilor;
- studenții se simt nesiguri și de aceea preferă să tacă;
- studenții au o reputație bună în acest grup și au grijă să nu o strice.

În cadrul experimentului, am pus accentul, la faza de pregătire a lecției, pe acțiuni ale studentului-pedagog, care să *încurajeze* studenții de a vorbi, prin

- 1) crearea unei atmosfere fără frică (între semeni e mai relaxant);
- 2) ocazii interesante de vorbire, discutând ceea ce propun studenții înșiși;
- 3) dialoguri mai întâi în grup, apoi în plen – așa și cei timizi vor trebui să vorbească (cel puțin în grup);
- 4) încurajarea studenților mai slabi, dar fără a-i obliga să vorbească în plen;
- 5) prin aprecieri pozitive;
- 6) organizarea lecției astfel încât să fie în permanență timp rezervat pentru vorbire (moment cu care studenții se vor obișnui și vor depăși obstacolele).

H. Schatz [176, p. 91] susține că și în limba maternă comunicarea orală este departe de perfecțiune, de aceea facem greșeli: s-a uitat, de ex., începutul propoziției și se începe din nou, nu se găsește cuvântul potrivit, iar referitor la sintaxă se întâmplă lucruri ciudate: se uită ceva important și trebuie să adauge elementul uitat mai târziu, se pune cuvântul în propoziția subordonată la locul nepotrivit sau predicatul nu este acordat cu subiectul. Acestea toate se întâmplă deoarece vorbitorul este silit de timp, gândurile sale se grăbesc înainte și înapoi și

deoarece el, atunci când se gândește la CE?, trebuie în același timp să formuleze CUM? și rezultatul de la CE? să-l sincronizeze cu CUM?

După cum observăm, vorbirea este un proces destul de complex, trebuie să înfăptuim mai multe operații de gândire, de aceea în timpul vorbirii orale tolerăm greșelile, ca mai apoi să le corectăm cu acuratețe. E bine să corectăm după exprimarea orală, făcând însemnări (dacă e posibil, pe neobservate) în timpul răspunsului. Greșelile sunt o parte importantă a procesului de învățare, ele ne ajută să depistăm și să îmbunătățim deficiențele, deci ele sunt constructive și productive. Se corectează în funcție de obiectiv: dacă învățăm categoriile și fenomenele gramaticale, atunci propozițiile trebuie să fie corecte gramatical; dacă însușim cuvintele noi, atunci urmărim să aibă loc asimilarea cuvintelor, pronunțarea și accentul să fie corecte; dacă exersăm comunicarea vie nonformală, o povestire, monolog – atunci urmărim structura, conținutul, mai puțin gramatica.

În timpul experimentului s-a exersat vorbirea prin diverse *jocuri de vorbire*:

1) *Detectivii*: joc de ghicit unde este ascuns un obiect. Grupul este împărțit în două, prima jumătate iese, a doua ascunde obiectul. Primii revin și trebuie să ghicească unde este ascuns obiectul cu ajutorul a doar 10 întrebări *W*, în timp ce cei din clasă răspund doar cu *da* sau *nu*. *Surpriza*: studentul-pedagog ambalează obiectul în câteva foi și colegii îl ghicesc pipăindu-l și descriindu-l fiecare când îi vine rândul. *Imagini și cuvinte*: un joc asemănător cu lupta maritimă, unde doi jucători desenează fiecare școala sa/casa sa din trei etaje și plasează acolo încăperile corespunzătoare școlii/casei. Partenerii se întreabă reciproc ce este până se ghicesc toate încăperile.

2) Jocuri cu fișe: *Quartett*, *Domino*, unde prin întrebări trebuie să-i găsești pe ceilalți membri ai grupului.

3) Jocuri cu zarul: se aruncă zarul, iar pe fiecare față e o întrebare. Temele sunt diverse: de la teme gramaticale până la întrebări din cultura și civilizația țării.

4) Jocuri de rol: a) mai întâi se adună informația care are legătură directă cu rolul din text sau din alte surse; b) studenții trebuie să interacționeze la nivel comunicativ și emoțional; c) trebuie să dezvolte și să utilizeze diverse strategii, deoarece ei nu cunosc replicile altora și ar trebui, deci, să anticipeze, să reacționeze argumentativ la exprimări neașteptate, ceea ce le cere ca ei să-și asume și alte roluri; d) studenții trebuie să adune toate cunoștințele lor de limbă străină și să integreze vocabularul, gramatica, pronunțarea.

5) Jocul cu mingea: de ex., exersarea acuzativului: studentul-pedagog aruncă mingea și întreabă *Was hast du gestern gegessen?/Ce ai mâncat ieri?* Studentul care răspunde folosește

acuzativul și aruncă mingea mai departe. Toți sunt atenți, deoarece nimeni nu știe cine e următorul.

Însărcinările pentru dezvoltarea vorbirii, utilizate în experiment, au fost clasificate astfel:

1) Exerciții care pregătesc comunicarea: de regulă, aceste exerciții sunt reproductive, imitative, antrenează diverse aptitudini – dar rezultatul acestei pregătiri este exprimarea orală.

2) Exerciții care construiesc comunicarea: sunt mai deschise și mai puțin reproductive. Studenții primesc doar o parte din mijloacele lingvistice, o parte a expresiilor orale – trebuie, deci, să fie productivi. Aceste exerciții cer vorbirea liberă, dar sunt conduse de profesor și comunicarea se construiește după materialul și modelul respectiv: a) pe carduri se scriu jumătăți de propoziții (îndeosebi teme gramaticale), fiecare student extrage câte un card și continuă propoziția (Ich lerne Deutsch, weil...); b) pe carduri sunt exerciții relativ deschise, în care studenții primesc un impuls de vorbire: o anumită temă este scrisă pe foaie și studenții trebuie să-și structureze singuri povestirea (poate fi un cuvânt, o propoziție, o imagine). Am diversificat această însărcinare prin faptul că s-au alcătuit perechi și partenerul A pune întrebări, partenerul B răspunde.

3) O altă activitate sunt simulările, unde studenții se află într-o situație anume și trebuie să activeze verbal, preluând un rol.

4) Cu ajutorul imaginilor creăm ocazii de vorbire captivante. În experiment imaginile au fost operaționalizate din plin, deoarece practic n-a existat lecție unde să nu lucrăm cu imagini. Ele au fost utilizate mai ales pentru a motiva și demara procesul de vorbire: a) alcătuirea și povestirea istorioarelor pe baza imaginilor; b) lansarea ipotezelor pe baza imaginilor, crearea unei identități persoanelor din imagine, relatarea biografiei lor sau a unei istorioare; c) reconstrucția imaginilor; d) descrierea imaginilor cu ajutorul întrebărilor W.

5) Exerciții în șir: a) descrierea imaginii în lanț, b) maratonul băuturilor (fructelor și legumelor, sporturilor, hobby-urilor): chelnerul îi întreabă pe toți ce vor să bea și memorizează, după aceasta trebuie să aducă și să repartizeze corect băuturile (antrenăm memoria și exersăm acuzativul), c) exersăm în șir verbe: de ex., cum se face mâncarea preferată, într-un tempo rapid, d) o scenă: se alcătuiește la tablă o listă cu temele cunoscute. Toți stau în cerc. A începe: o chiflă, vă rog, B reacționează: poftim, încă ceva?, A reacționează, vine C în locul lui B, oricine poate începe un nou dialog când nu mai are replici; împachetarea valizei.

6) Exerciții în care exersăm alcătuirea corectă a întrebărilor. Posibilitățile sunt: a) pe card este scris răspunsul la o întrebare (de ex., *in der Ion Creangăstraße/pe strada Ion Creangă*). Studentul extrage un card și trebuie să formuleze toate întrebările posibile pentru acest răspuns. b) Activitate în grup: un grup întreabă, altul răspunde pe baza imaginilor. Un grup primește

imaginea, o analizează, face notițe – al doilea pune experților întrebări asupra imaginii. c)

Interviuri: atenție la formularea corectă a întrebărilor; întrebările plănuite trebuie să fie deschise, nu întrebări unde răspunsul poate fi doar *da* sau *nu*.

7) A discuta și a argumenta: Pro și contra discuții sau discuții cu explicații. Atunci când pregătim discuția, trebuie să formulăm tema astfel încât să fie aspecte pro și contra. În experiment în plen s-au adunat mijloacele lingvistice și formulele discursive, s-a stabilit forma discuției, studenții primesc destul timp pentru adunarea și notarea argumentelor pro și contra.

8) A povesti și a structura: a povesti cu ajutorul cuvintelor-cheie sau al punctelor-cheie; a povesti o istorioară până la sfârșit; a schimba perspectiva povestirii; a povesti istorioarele după imagini.

9) Se dă doar o propoziție, studenții au la dispoziție puțin timp pentru a dezvolta o idee. Sau în pereche se prezintă un dialog unde apare propoziția. Ceilalți ghicesc care propoziție a fost dată.

10) Zigzag-dialog: se scriu replicile dialogurilor pe foi aparte, studenții trebuie mai întâi să reconstruiască dialogul, să identifice rolurile, de ex., replicile vânzătorului la stânga, ale cumpărătorului la dreapta. Câte un student se aranjează în spatele unui rol și astfel fiecare mai întâi doar citește dialogul, apoi poate să varieze cu nume, informații adăugătoare.

11) Nonstop talking: se scriu 10 cuvinte la tablă, fiecare cuvânt este numerotat, se lucrează în perechi A și B: A numește o cifră și B trebuie să-și aducă aminte cuvântul de la această cifră și să vorbească în continuu vreo 10 secunde la cuvântul dat; se permit cuvinte, asocieri, repetări și B ascultă sau, eventual, poate ajuta cu întrebări. Pe urmă se numește o altă cifră, B vorbește, A ascultă.

12) Ancheta: teme gramaticale, adverbe de timp, se permite mișcarea liberă prin clasă. Se întreabă: Cine a făcut vreodată o călătorie la Paris? Cine vine deseori pe jos la universitate?

13) A sorta: de făcut categoriile cât mai interesante.

14) Rețete neobișnuite.

În cele din urmă afirmăm că vom vorbi în limba germană dacă la lecție se vor efectua activități de vorbire, precum spune și W. Butzkamm [101] “a comunica se învață prin a comunica „. A vorbi în limba germană este scopul primordial al fiecărui utilizator, de aceea noi ne-am propus să valorificăm în capitolul 3 toate domeniile limbii: utilizarea productivă a vocabularului, transferul comunicativ al gramaticii, rostirea sunetelor. În plus, vom valorifica prin vorbire capacitatea studentului-pedagog de a realiza secvențele lecției, de a interacționa cu grupul academic, de a oferi feedback, de a încuraja.

2.4 Concluzii la capitolul 2

1. Eficientizarea dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a preda* necesită o structurare a resurselor și a activităților didactice: stabilirea rolurilor ce revin cadrului didactic, cât și rolurilor ce revin studenților-pedagogi; determinarea strategiilor, tehnologiilor educaționale și a formelor de învățare pentru fiecare etapă a lecției.
2. Eficientizarea dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană constă în determinarea reperelor teoretice și metodologice ale elaborării Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG la studenții-pedagogi în baza strategiei *A învăța prin a preda*. Modelul ia în vizor 4 aspecte fundamentale: aspectul de conținut (structura conceptuală și cadrul epistemologic); acțional (descrierea rolurilor actorilor educaționali); de intervenție educativă (principiile instruirii în baza strategiei *A învăța prin a preda*); fundamental-valoric (valorile realizate prin strategia *A învăța prin a preda* în contextul dezvoltării competențelor de comunicare).
3. Dezvoltarea competențelor de comunicare conform Modelului tehnologic va fi eficientă dacă se vor respecta aceste principii: 1) principiul transferabilității; 2) p. curriculumului negociat; 3) p. învățării duale; 4) p. cooperării duale; 5) p. învățării inductive; 6) p. formării/dezvoltării la studenții-pedagogi a competențelor sociale necesare pentru rezolvarea/înfruntarea problemelor, de comunicare în limba germană (competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice), generale de comunicare didactică și, în speță, de comunicare didactică în procesul predării limbii germane; 7) p. învățării prin acțiune proprie (learning by doing); 8) p. învățării prin simulare; 9) p. învățării multidimensionale; 10. p. învățării autentice; 11) p. formării la studenții-pedagogi a abilității de a utiliza strategii; 12) p. primar al procesului învățării.
4. Competențele de comunicare sunt exprimate prin capacitatea studentului de a transmite cunoștințe, aptitudini și atitudini despre dimensiunile limbii (*vocabular, gramatică, fonetică*) prin prisma activităților comunicative de recepție: audiere, citire și producere: scriere, vorbire.
5. Această capacitate include componentele principale: studenții-pedagogi 1) însușesc materialul care urmează să fie predat; 2) pregătesc acest material luând în considerație recomandările didactice; 3) realizează predarea-învățarea-evaluare în sala de studii, utilizând strategiile respective, produsele realizate de ei, mijloacele pedagogice necesare.

3 CADRUL PRAXIOLOGIC AL IMPLEMENTĂRII MODELULUI TEHNOLOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚELOR DE COMUNICARE ÎN BAZA STRATEGIEI *A ÎNVĂȚA PRIN A PREDĂ*

Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice, urmărindu-se particularitățile formării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei *A învăța prin a predă*.

3.1 Designul cercetării experimentale în baza Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare conform strategiei *A învăța prin a predă*

Scopul cercetării este de a investiga relevanța integrării strategiei *A învăța prin a predă* în contextul dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi.

Obiectivele cercetării din cadrul acestui capitol sunt specifice pentru fiecare etapă a experimentului pedagogic: explorare, constatare, formare și control.

În etapa de explorare am urmărit obiectivele: (O1) de a arăta importanța competențelor de comunicare în limba germană; (O2) de a identifica problemele ce țin de competențele de comunicare și pe care le întâlnesc studenții în timpul practicii pedagogice și de a le raporta la doleanțele profesorilor din liceele cu predare a limbii germane; (O3) de a explora oportunitățile prin care strategia poate contribui la dezvoltarea CCLG. Pentru realizarea acestor obiective s-au analizat documentele de bază ce țin de domeniul științe ale educației; s-a discutat cu cadrele didactice în timpul seminarelor de perfecționare și s-a asistat la practica pedagogică a studenților de la UPS *Ion Creangă*.

Etapă de constatare a avut drept obiectiv stabilirea nivelului de posedare a competențelor de comunicare în limba germană și a nivelului de pregătire în raport cu strategia *A învăța prin a predă*. Pentru a identifica nivelul de posedare a CCLG, s-a aplicat un test de evaluare ce cuprinde cele 6 aspecte ale taxonomiei revizuite a lui Bloom: *a-și aminti, a înțelege, a aplica, a analiza, a evalua și a crea*, iar pentru constatarea nivelului de pregătire în raport cu strategia *A învăța prin a predă* a fost aplicată fișa de monitorizare.

Experimentul de formare a durat la lotul 1 două, în unele cazuri trei semestre; la lotul 2 – un semestru. Experimentul a avut loc în cadrul cursurilor universitare (a se vedea tabelul 3.4) în incinta UPS *Ion Creangă*. În cadrul acestor cursuri a avut loc implementarea și valorificarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a predă*.

În timpul etapei de formare s-au introdus variabilele cercetării în cadrul cursurilor numite în tabelul 3.4.; s-au analizat produsele activităților studenților; s-a explicat, observat, conversat;

s-au realizat evaluări formative (proiecte didactice), formale și informale, precum și evaluări sumative (examene).

În etapa de control a fost aplicat cel de-al doilea test de evaluare. Ținem să menționăm că testul 2 corespunde aceluiași principii ca și testul 1 din experimentul de constatare, adică structura, numărul itemilor, punctajul au fost identice – însă testul 2 are un grad sporit de dificultate. Acest test a avut drept scop stabilirea nivelului de posedare a CCLG cu ajutorul instrumentelor de măsurare care au permis identificarea progreselor prin compararea rezultatelor înregistrate de cele două loturi experimentale (lot 1 și lot 2) la etapa posttestare. Iar pentru stabilirea nivelului de pregătire în raport cu strategia *A învăța prin a preda* am utilizat din nou fișa de monitorizare.

În final am aplicat și chestionarul pentru studenții care au lucrat în spiritul strategiei.

Valorificând literatura de specialitate și axându-ne în mod deosebit pe cunoștințele, abilitățile și atitudinile pe care viitorul cadru didactic trebuie să le demonstreze, am formulat următoarea **ipoteză a cercetării**: *utilizarea strategiei A învăța prin a preda în formarea inițială a studenților-pedagogi (viitori profesori de limbă germană) contribuie semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare a acestora.*

Variabilele cercetării au fost identificate în baza a trei criterii:

Criteriul 1: în tabelul 3.1 sunt prezentate variabilele elaborate în vederea stabilirii nivelului de posedare a competențelor de comunicare în limba germană (în perspectiva celor 4 activități de comunicare *audiere, citire, scriere, vorbire*, care vizează dimensiunile fundamentale ale sistemului unei limbi – *vocabular, gramatică, fonetică*). Variabilele pentru testul 1 și 2 au fost alcătuite în baza indicatorilor de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare. În tabelul 3.1. vizualizăm corelația dintre indicatorii de calitate ai nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare și variabilele cercetării, iar în subcapitolul 3.3 și în anexele 5, 6 descriem alcătuirea acestor indicatori și clasificarea indicatorilor vizați în baza a trei niveluri de formare: minim, mediu și avansat.

Tabelul 3.1. Indicatorii de apreciere a CCLG și variabilele cercetării din testul 1 și 2

Indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare		Variabilele cercetării
Activități comunicative ce vizează VOCABULARUL		
1.	Recunoașterea vocabularului.	Capacitatea de a realiza clasificarea unităților de vocabular în baza criteriilor enunțate.

2.	Calificarea relațiilor de sens.	Capacitatea de a califica relațiile de sens dintre cuvintele aceluiași câmp semantic.
3.	Analiza structurii semantice.	Capacitatea de a efectua analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme.
4.	Utilizarea productivă a vocabularului.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.
5.	Aprecierea unui răspuns.	Capacitatea de a aprecia un răspuns referitor la vocabular.
6.	Aplicarea strategiilor de decodare.	Capacitatea de a aplica strategii de decodare a vocabularului.
Activități comunicative ce vizează GRAMATICA		
1.	Recunoașterea claselor și categoriilor gramaticale.	Capacitatea de a recunoaște clasele și categoriile gramaticale.
2.	Identificarea caracteristicilor morfologice, formelor paradigmatic.	Capacitatea de a identifica caracteristicile morfologice ale cuvintelor sau ale formelor paradigmatic.
3.	Schimbarea categoriilor gramaticale, formelor paradigmatic.	Capacitatea de a schimba categoriile gramaticale și formele paradigmatic.
4.	Analiza gramaticală.	Capacitatea de a efectua analiza gramaticală a cuvintelor/formelor paradigmatic.
5.	Estimarea modalităților de prezentare a temei.	Capacitatea de a estima modalitățile de prezentare a temei în manual.
6.	Modificarea textului, în funcție de categoriile gramaticale.	Capacitatea de a modifica textul, în funcție de categoriile gramaticale actualizate.
7.	Descoperirea regulii.	Capacitatea de a descoperi regula gramaticală actualizată.
8.	Efectuarea transferului comunicativ.	Capacitatea de a face transfer comunicativ.
Activități comunicative ce vizează FONETICA		
1.	Asimilarea sistemului fonologic.	Cunoașterea sistemului fonologic.
2.	Discriminarea sunetelor.	Capacitatea de a descoperi/discrimina sunetele ușor confundabile.

3.	Valorificarea dificultății de rostire a sunetelor.	Capacitatea de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.
4.	Utilizarea IPA.	Cunoașterea și capacitatea de utilizare a IPA.
5.	Utilizarea semnelor de marcare.	Cunoașterea și capacitatea de utilizare a semnelor de marcare a accentului.

Criteriul 2: în tabelul 3.2. prezentăm variabilele elaborate pentru stabilirea nivelului de pregătire în raport cu strategia *A învăța prin a predă* (din perspectiva acțiunilor procesului de învățământ predare-învățare-evaluare preluate de studentul-pedagog).

Tabelul 3.2. Variabilele pentru fișa de monitorizare a strategiei *A învăța prin a predă*

Criterii	Variabilele cercetării
I. Planificarea activității didactice	1. Capacitatea de a explora diverse surse lingvistice și didactice.
	2. Capacitatea de a proiecta secvența didactică/lecția.
II. Desfășurarea activității didactice	3. Capacitatea de a predă/prezenta secvențe didactice prin cele 4 activități comunicative care vizează domeniile fundamentale ale limbii.
	4. Capacitatea de a interacționa cu grupul academic.
	5. Capacitatea de a organiza lecția.
III. Dirijarea învățării	6. Capacitatea de a utiliza strategii de predare-învățare.
IV. Resurse pedagogice	7. Capacitatea de a utiliza resursele pedagogice.
V. Corelații	8. Capacitatea de a încuraja, motiva, stimula învățarea.
VI. Evaluare	9. Capacitatea de a oferi feedback, evaluând formal și informal activitatea studenților.
VII. Autoevaluare	10. Capacitatea de a-și aprecia propria prestație, în limita standardelor profesionale.

Criteriul 3: în tabelul 3.3. sunt prezentate variabilele elaborate în vederea identificării impactului ÎP asupra procesului de formare a studenților. Acest chestionar a fost realizat la finele experimentului.

Tabelul 3.3. Variabilele pentru chestionarul de identificare a impactului ÎP

Variabilele cercetării	Întrebările <i>Chestionarului de identificare a impactului ÎP asupra procesului de formare a studenților</i>
Capacitatea de a agree o strategie.	1. Ți-au plăcut lecțiile cu ÎP? Dacă da, atunci ce ți-a plăcut cel mai mult? Dacă nu, ce anume nu ți-a plăcut?
Capacitatea de a schimba învățarea.	2. Ce au schimbat lecțiile cu aplicarea strategiei <i>A învăța prin a preda</i> în strategia ta de învățare?
Capacitatea de a depista dificultăți.	3. Ți-a fost greu să apari în rolul de student-pedagog? Enumeră momentele cele mai grele atunci când ai fost student-pedagog.
Capacitatea de a realiza fazele lecției.	4. Care fază (însușirea materialului, didactizarea lui, predare-învățare-evaluare) a fost cel mai greu de realizat? De ce?
Capacitatea de a utiliza instrumente (strategii de decodare, de comunicare, tehnici, procedee).	5. Ce instrumente (strategii de decodare, de comunicare, tehnici, procedee) ai utilizat în timpul aplicării strategiei <i>A învăța prin a preda</i> ? E anevoioasă utilizarea strategiilor?
Capacitatea de a înțelege colegii.	6. În calitate de student-ascultător ai înțeles tot, ți-a plăcut tot la colegii tăi care au predat?
Capacitatea de a diferenția tradiționalul și ÎP.	7. Ce diferență este dintre lecția tradițională, unde voi sunteți instruiți, și lecțiile pe care le-ați predat?
Gradul de învățare.	8. La ce lecție ai învățat mai mult: la lecția tradițională (când profesorul predă) sau cu aplicarea strategiei <i>A învăța prin a preda</i> (din propria lecție)?
Gradul de comunicare la lecție.	9. La ce lecție ai comunicat mai mult în limba germană? La lecția unde profesorul instruiește, la lecția colegului tău, la lecția predată de tine?
Capacitatea de a da un sfat.	10. Formulează un sfat/niște sfaturi pentru cei care urmează să predea.

Metodologia cercetării experimentale a cuprins chestionarea studenților-pedagogi, testarea competențelor de comunicare (test 1 și 2) a studenților, observația, experimentul pedagogic. Pentru prelucrarea datelor obținute în rezultatul aplicării testului 1 și 2, cât și a fișei

de monitorizare, am utilizat metoda cantitativă de prelucrare statistică a datelor: programul EXCEL, iar pentru prelucrarea chestionarului s-a utilizat metoda calitativă de prelucrare a datelor.

Instrumentele de cercetare valorificate în experimentul pedagogic sunt:

- 1) testele de evaluare 1 (grad de dificultate A2), aplicat în etapa de constatare (anexa 5), și testul 2 (grad de dificultate B1.2), aplicat la etapa de control (anexa 6). Testele din anexele sus-numite includ 4 compartimente: 1) itemii pentru fiecare domeniu al limbii, 2) variabilele cercetării, 3) descriptorii nivelului de dezvoltare și 4) baremul de evaluare. Aceste teste au stabilit nivelul de posedare a competențelor de comunicare în limba germană și sunt alcătuite în baza celor 6 aspecte ale taxonomiei revizuite a lui B. Bloom: *a-și aminti, a înțelege, a aplica, a analiza, a evalua și a crea*. Testele au fost aplicate pe studenții din lotul 1 și 2. În baza punctajului maxim de 57 puncte, a fost efectuată analiza cantitativă a rezultatelor, unde punctele pentru fiecare sarcină au fost acordate conform următorului algoritm: L – studentul nu a rezolvat itemul; 0 – studentul a încercat să rezolve, dar nu a dat nici un răspuns corect; 1, 2, 3 – studentul a acumulat acest punctaj.
- 2) Fișa de monitorizare a posedării strategiei A învăța prin a preda (anexa 7) a fost aplicată la etapa de constatare și cea de control. Pentru alcătuirea fișei de monitorizare, am identificat, mai întâi, criteriile și, după acest pas, am introdus variabilele cercetării noastre. Fiecărei variabile i-am acordat indicatori de măsurare a calității. Acești indicatori și metoda cantitativă de prelucrare a datelor ne ajută să clasificăm rezultatele obținute în trei niveluri: *minim, mediu și avansat*. Punctajul pentru fiecare sarcină a fost acordat conform aceluiași algoritm din testul de evaluare. În cazul fișei de monitorizare, am identificat un punctaj maxim de 30 puncte și conform acestuia s-a alcătuit baremul de evaluare.
- 3) Chestionarul pentru studenții-pedagogi a cuprins 10 întrebări (anexa 8). Chestionarul a fost utilizat pentru a identifica impactul strategiei A învăța prin a preda asupra procesului de învățare a limbii germane și de asimilare a didacticii limbii germane. În urma chestionării, am obținut un număr mare de răspunsuri. Pentru prelucrarea acestor răspunsuri s-a utilizat metoda calitativă de prelucrare a datelor, care s-a aplicat în 3 pași: A) ca primul pas s-au redus răspunsurile prin codarea lor, B) al doilea pas se referă la prezentarea datelor în stil narativ și C) al treilea pas a fost elaborarea și verificarea concluziilor.

Eșantionul experimental de bază a fost constituit din 92 subiecți de la Facultatea Limbi și Literaturi Străine, UPS *Ion Creangă*. Eșantionul experimental (EE) este alcătuit din Lotul 1: 52 subiecți și Lotul 2: 40 subiecți. Aceste Loturi sunt formate din mai multe grupe academice, deoarece grupele academice de la Limbi Străine UPS *Ion Creangă* nu sunt numeroase, s-a recurs

la mai multe promoții/grupe pentru a ne asigura cvorumul necesar. În cadrul experimentului s-a utilizat metoda *before and after*, care ne permite să excludem grupul de control, deoarece va fi suficient să comparăm rezultatele obținute de la ambele loturi. Ambele loturi au în comun realizarea unui trunchi comun de conținuturi (a se vedea p. 153-158), iar ceea ce le deosebește va fi descris în continuare.

Lotul 1 are următoarea componență: 1) promoția/grupa academică 2011-2015 Limba și literatura germană/engleză cu 10 studenți; 2) promoția/grupa 2013-2017 Limba și literatura germană/engleză cu 7 studenți; 3) promoția/grupa 2014-2018 Limba și literatura germană/engleză cu 6 studenți; 4) promoția/grupa 2014/2017 Limba și literatura germană cu 8 studenți; 5) promoția/grupa 2014-2018 Limba și literatura engleză/germană cu 11 studenți; 6) promoția/grupa 2015-2019 Limba și literatura germană/engleză cu 10 studenți. Menționăm faptul că Lotul 1 a avut parte de un număr mai mare de ore (conform tabelului 3.4.): prelegeri și seminare, a dispus de mai multe posibilități de a aplica în practică cele învățate în trunchiul comun și a realizat integral modelul tehnologic.

Lotul 2 are următoarea componență: 1) promoția/grupa 2011-2015 Limba și literatura engleză/germană cu 6 studenți; 2) promoția/grupa 2012-2016 Limba și literatura engleză/germană cu 7 studenți; 3) promoția/grupa 2013-2017 Limba și literatura engleză/germană cu 10 studenți; 4) promoția/grupa 2015-2019 Limba și literatura engleză/germană cu 17 studenți. Diferența majoră a Lotului 2 de Lotul 1 constă în faptul că lotul 2 a avut parte de mai puține ore (doar un curs de 45 de ore conform tabelului 3.4) și, respectiv, a realizat doar parțial modelul tehnologic.

În tabelul ce urmează prezentăm EE cu numărul de studenți, anii de studii, semestrul (orele) și cursurile respective.

Tabelul 3.4. Componența eșantionului experimental

Lot 1 - 52 de studenți			
Promoția	Nr. Studenților/ Grupa academică	Semestrul (Ore)	Cursul/Cursurile
2011- 2015	10/Limba și literatura germană/engleză	IV(150)	Limba germană și comunicarea
		V(60)	Metodica predării limbii germane
		V(120)	Limba germană și bazele comunicării
2013- 2017	7/Limba și literatura	IV(45)	Didactica limbii germane
		V(60)	Proiectarea didactică/Formarea competenței de

	germană/engleză		comunicare în limba germană+Abilitatea curriculară/Abordarea curriculară a CECRL
2014-2018	6/Limba și literatura germană/engleză	IV(45)	Didactica limbii germane
		IV(90)	Praxiologia comunicării în limba germană
		V(60)	Proiectarea didactică/Formarea competenței de comunicare în limba germană+Abilitatea curriculară/Abordarea curriculară a CECRL
		V(90)	Analiza lingvo-stilistică a textului german
2014-2017	8/Limba și literatura germană	III(90)	Didactica limbii germane
		IV(60)	Proiectarea didactică/Formarea competenței de comunicare în limba germană+Abilitatea curriculară/Abordarea didactică a CECRL
2014-2018	11/Limba și literatura engleză/germană	IV(120)	Limba germană și comunicare
		V(45)	Didactica limbii germane
		V(120)	Limba germană și comunicare
2015-2019	10/Limba și literatura germană/engleză	IV(45)	Didactica limbii germane
		V(60)	Proiectarea didactică/Teoria și metodologia limbii germane+Abilități curriculare/Abordarea curriculară a CECRL
		V(30)	Comunicarea didactică
Lot 2 – 40 de studenți			
2011-2015	6/Limba și literatura engleză/germană	V(45)	Metodica predării limbii germane
2012-2016	7/Limba și literatura engleză/germană	V(45)	Metodica predării limbii germane
2013-2017	10/Limba și literatura engleză/germană	V(45)	Didactica limbii germane
2015-2019	17/Limba și literatura engleză/germană	V(45)	Didactica limbii germane

3.2 Implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a predă*

Implementarea Modelului tehnologic s-a desfășurat treptat, conform obiectivelor stabilite pentru fiecare etapă în parte și conform metodologiei cercetării, care ia în vizor 3 instrumente de cercetare cu variabilele corespunzătoare.

În faza de **explorare** (2010-2011) s-au analizat documentele de bază ce țin de domeniul Științe ale Educației (Codul Educației, Cadrul Național al Calificărilor, Plan-cadru, Cadrul de referință al curriculumului universitar, Curriculum 2010, Educație 2020), pentru a demonstra importanța competențelor de comunicare în limba străină (germană) și cum strategia *A învăța prin a predă*, conform activităților didactice implicite, poate contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba străină:

1. Competențelor de comunicare în limba străină li se atribuie un loc de cinste, deoarece conduce spre dialog și competență interculturală [Codul Educației, cap. II, art. 6; Cadrul de referință al curriculumului universitar, p. 46, 89; Educația 2020, p. 17; Curriculum 2010: competența 5- c. culturale și interculturale, competența 7- competențe de comunicare într-o limbă străină].
2. Strategia *A învăța prin a predă*, conform activităților didactice implicite, poate contribui semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare [Cadrul Național al Calificărilor: utilizarea limbajului specializat în funcție de publicul-țintă, p. 43].
3. Strategia *A învăța prin a predă* poate, prin formarea și asimilarea competențelor necesare pentru viitoarea activitate profesională și prin simularea situațiilor profesionale semnificative pentru student, ameliora rezultatele, în pofida numărului redus de ore practice, căci permite o învățare mai eficientă cu accent pe ceea ce este fundamental, garantând astfel o mai bună fixare a abilităților, evaluând în permanență achizițiile, remediind insuficiențele și pregătind baza pentru învățarea ulterioară [Cadrul Național al Calificărilor: în universitățile europene lucrului individual, consultațiilor individuale și orelor practice/stagiilor profesionale li se acordă mai mult spațiu, p. 49].
4. Strategia *A învăța prin a predă* atribuie studentului funcțiile profesorului, plasându-l direct în situații profesionale semnificative și astfel predarea-învățarea devine mai comunicativă, mai interactivă și mai pragmatică [Cadrul Național al Calificărilor: simularea situațiilor profesionale semnificative pentru student p. 49; Plan Cadru].

În faza de explorare din cadrul experimentului pedagogic s-au obținut, de asemenea, anumite informații 1) în urma asistărilor, ca metodist la practica pedagogică și 2) al discuțiilor cu profesorii din liceele din Chișinău, unde se predă limba germană. Discuția s-a axat pe: în ce

măsură profesorii din licee sunt mulțumiți de prestațiile studenților-practicanți de la UPS *Ion Creangă* și concret cu referire la performanța lor lingvistică, didactică, motivațională și interacțiunea cu elevii. Principalele aspecte pe care le rezumăm sunt:

- studenții au vorbit doar parțial în limba germană, deoarece nu sunt siguri de cunoștințele lor; la prezentarea temei noi (mai ales gramatica) se recurgea în majoritatea cazurilor la limba maternă; când se întâlneau cuvinte noi, se traducea direct și nu se încerca utilizarea unor strategii comunicative de decodare; când se comiteau greșeli, studentul întrerupea și corecta elevul (dacă depista greșeala); studenții nu puteau să-i activeze și să-i motiveze pe toți elevii.

- Profesorii din licee au relatat că studenții de la UPS *Ion Creangă* se prezintă mai bine, în comparație cu alți studenți, dar comit încă multe greșeli lingvistice, nu sunt destul de isteți și creativi în demersul lor didactic, nu pot să combine eficient conținutul cu însărcinarea, cu forma de lucru și cu obiectivul scontat.

Din cele expuse mai sus se evidențiază clar necesitatea unei schimbări majore și considerăm că strategia *A învăța prin a preda* va contribui considerabil la efectuarea acestor schimbări prin faptul că vom plasa accentul de la teoretic spre pragmatic, în centrul procesului de predare-învățare-evaluare va fi permanent orientarea spre student și spre competențe, vom oferi și vom realiza simulări profesionale, rezolvare de situații-probleme, vom oferi studenților spații și contexte unde ei vor putea să-și construiască cunoștințele individual și să le valorifice prin cooperare, interacțiune cu alții, pe lângă evaluări sumative și formative, vom introduce și vom dezvolta evaluarea de competențe (competența de a didactiza un text, competența de a prezenta un cântec etc.), vom pune accent pe utilizarea tehnologiilor și resurselor informaționale (realizarea și prezentarea proiectelor, prezentarea temei noi în programul Microsoft PowerPoint).

În etapa de **constatare** am stabilit **nivelul de posedare a competențelor de comunicare în limba germană**, care a fost determinat în baza **testului 1** de evaluare (anexa 5), efectuat în ambele loturi. Conform Consiliului National pentru Curriculum și Evaluare din Republica Moldova, competențele sunt ansambluri structurate de cunoștințe și capacități dobândite prin învățare, ce permit identificarea și rezolvarea în contexte diverse a unor probleme specifice unui anumit domeniu. Competențele fundamentale descrise de standardele de pregătire profesională sunt formulate pe trei categorii: *de cunoaștere*, *de înțelegere/aplicare* și *de integrare*. În elaborarea testelor t1 și t2 am optat pentru taxonomia lui B. Bloom, care a fost revizuită în 1999 de L. Anderson și cuprinde 6 aspecte: a-și aminti, a înțelege, a aplica, a analiza, a evalua și a crea. Considerăm taxonomia lui B. Bloom revizuită eficientă, deoarece aprofundează categoriile sus-numite: astfel pentru cunoaștere vom avea a-și aminti; pentru înțelegere/aplicare vom avea a înțelege, a aplica și a analiza; iar pentru integrare vom avea a evalua, a crea.

La temelia testului 1 și 2 au stat indicatorii de apreciere a nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare. Pentru alcătuirea acestor indicatori de calitate, am avut ca reper descriptorii din Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Pentru fiecare indicator de calitate s-au alcătuit sarcini speciale, care corespund nivelului A2, deoarece toți studenții implicați în experimentul pedagogic sunt în semestrul IV (unde, conform curriculumului, trebuie să posede nivelul A2).

Pentru test s-a acordat un maximum de 57 puncte, astfel că pentru fiecare aspect al testului studentul poate acumula maximum 9 puncte, iar la aspectul *a analiza* 12 puncte, deoarece la domeniul gramatică s-a inclus 2 sarcini. Rezultatele obținute în urma testării le-am clasificat în trei niveluri: *minim*, *mediu* și *avansat*. Nivelul minim va fi atins dacă studentul acumulează între 0 și 34 puncte; pentru nivelul mediu vor fi necesare între 35 și 51 puncte; pentru nivelul avansat studentul va trebui să acumuleze de la 52 puncte până la punctajul maxim de 57 puncte. Prescurtările din test vizează: V – vocabularul, G – gramatica, F – fonetica. În tabelul ce urmează prezentăm corelația dintre variabilele cercetării și itemii pentru fiecare domeniu al limbii.

Tabelul 3.5. Corelația dintre itemii t1 și variabilele cercetării (constatare)

Itemi t1 + Domeniul limbii	Variabilele cercetării/Indicatorii de calitate
1) A-și aminti	
V: Identificați prin subliniere cuvintele care aparțin câmpului lexical <i>Mâncare sănătoasă</i> .	Recunoașterea vocabularului. Capacitatea de a realiza clasificarea unităților de vocabular în baza criteriilor enunțate.
G: Marcați corect articolul (feminin cu roșu, masculin cu albastru, neutru cu verde).	Recunoașterea categoriilor gramaticale.
F: Rostiți corect cuvintele propuse (fiți atenți la îmbinările de litere!).	Cunoașterea sistemului fonologic.
2) A înțelege	
V: Uniți printr-o linie cuvântul din prima coloană cu sinonimul său din coloana a doua.	Capacitatea de a califica relațiile de sens dintre cuvintele aceluiși câmp semantic. Utilizarea strategiilor de decodare.
G: Completați tabelul, distribuind cuvintele după clasele morfologice și categoriile gramaticale actualizate (cazul nominativ, cazul acuzativ,	Capacitatea de a identifica caracteristicile morfologice ale cuvintelor sau ale formelor paradigmatic. Capacitatea de a

articol, pronume).	descoperi reguli/legități gramaticale.
F: Auziați secvența sonoră, repetați, înscrieți cuvintele, marcați diferit secvențele și descoperiți pronunțarea/regula.	Capacitatea de a descoperi /discrimina sunetele ușor confundabile. Capacitatea de a utiliza IPA.
3) A Aplica	
V: De la verbele date, derivați substantive cu terminația <i>-ung</i> . Completați spațiile din propozițiile de mai jos cu aceste substantive.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.
G: În textul propus, marcați verbe și scrieți, în spațiul rezervat, infinitivul fiecăruia.	Capacitatea de a schimba categoriile gramaticale și formele paradigmatic.
F: Împărțiți cuvintele propuse în silabe. Marcați silaba accentuată.	Capacitatea de a utiliza corect semnele de marcare.
4) A analiza	
V: Aranjați cuvintele date într-un șir, indicând criteriul.	Capacitatea de a efectua analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme.
G: Selectați formele de plural ale cuvintelor date.	Capacitatea de a efectua analiza gramaticală a cuvintelor.
G: Numiți obiectele pe care le aveți asupra voastră în număr de două sau mai multe.	Capacitatea de a face transfer comunicativ.
F: În cuvintele pe care le auziați, trebuie să diferențiați sunetul <i>U</i> de <i>Ü</i> . Notați cuvintele cu <i>U</i> în prima coloană și cele cu <i>Ü</i> în coloana a doua.	Capacitatea de a discrimina sunetele.
5) A evalua	
V: Verificați dacă toate substantivele propuse aparțin câmpului lexical indicat/numit, subliniind eventualele erori.	Capacitatea de a aprecia un răspuns cu privire la vocabular.
G: Comparați cele două variante de prezentare a temei, identificați varianta mai reușită și aduceți 3 argumente în sprijinul opțiunii exprimate.	Capacitatea de a estima modalitățile de prezentare a temei noi din manual.
F: Determinați dacă exemplele date ilustrează pronunțarea corectă a sunetului <i>ch</i> . Dacă nu, atunci propuneți o soluție prin analiza vocalelor ce preced	Cunoașterea sistemului fonologic.

sunetul <i>ch</i> .	
6) A crea	
V: Alcătuiți 10 cuvinte corecte în limba germană, utilizând silabele propuse.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.
G: Rescrieți textul, trecând verbele care se află la timpul prezent la imperfect și făcând alte modificări necesare.	Capacitatea de a modifica textul, în funcție de categoriile gramaticale actualizate.
F: Alcătuiți 3 frământări de limbă, utilizând câte 5 cuvinte din același câmp derivativ.	Capacitatea de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.

Rezultatele testului t1 (a se vedea anexa 9) demonstrează că, din 92 de studenți, doar 5 studenți au atins nivelul avansat de posedare a competențelor de comunicare în limba germană, 37 de studenți au atins nivelul mediu și 50 de studenți nivelul minim. În tabelul 3.6. prezentăm rezultatele t1 ale lotului 1 și 2.

Tabelul 3.6. Rezultatele t1 (etapa de constatare)

Nivel	Lot 1		Lot 2		Total	%
Avansat	3	5,7%	2	5%	5	5,4
Mediu	25	48%	12	30%	37	40,2
Minim	24	46%	26	65%	50	54,3
	52 st.	100%	40 st.	100%	92 st.	100%

Cele mai bune rezultate studenții le-au acumulat la itemii din categoria **a-și aminti**. Ei au recunoscut, fără mari impedimente, vocabularul și categoriile gramaticale, au realizat clasificarea unităților de vocabular, au demonstrat că, în linii generale, cunosc sistemul fonologic. Și la categoria **a aplica** s-au înregistrat rezultate bune, unde studenții au fost capabili să utilizeze productiv vocabularul, să modifice categoriile gramaticale și să aplice corect semnele de marcare a accentului. La categoria **a înțelege** au fost acumulate mai puține puncte. Aici o mare parte din studenți au întâlnit dificultăți la clasificarea relațiilor de sens ale cuvintelor, utilizarea strategiilor, identificarea caracteristicilor morfologice ale cuvintelor, descoperirea regulilor gramaticale și fonetice. Categoria **a analiza** a fost mai dificilă decât primele trei, din cauza că studenții nu pot efectua analiza structurilor semantice, transferul comunicativ, discriminarea sunetelor. Categoriile **a evalua** și **a crea** au fost cele mai dificile și aici studenții au acumulat cel

mai mic punctaj. În anul II studenții întâmpină greutăți în a aprecia un răspuns, a estima modalități de prezentare, a modifica un text, a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.

De asemenea, în experimentul de constatare am stabilit și **nivelul de posedare a strategiei *A învăța prin a preda***. Nivelul de posedare a ÎP a fost evaluat în baza **fișei de monitorizare a posedării ÎP (a calității predării-învățării)**. Studenții (de la ambele loturi) au fost puși în situația să predea o secvență mică din lecție cu ajutorul unei schițe elaborate de ei. Înainte de a elabora această fișă, am consultat mai multe fișe de monitorizare, proiecte didactice, scenarii didactice, ca să ajungem la o formulă finală care reflectă cel mai bine datele teoretice din primul capitol și recomandările metodologice din capitolul doi. Fișa de monitorizare (anexa 7) are un punctaj maxim de 30 puncte și, respectiv, nivelul posedării strategiei *A învăța prin a preda* a fost evaluat conform următorului barem: nivelul minim va fi atins dacă studentul acumulează între 0 și 15 puncte; pentru nivelul mediu vor fi necesare între 16 și 26 puncte; pentru nivelul avansat studentul va trebui să acumuleze de la 27 puncte până la punctajul maxim de 30 puncte.

Rezultatele prelucrării fișelor de monitorizare (anexa 10) au demonstrat că studenții întâmpină probleme serioase în aplicarea ÎP: 52 de studenți au primit calificativul minim, 33 de studenți au acumulat între 16 și 26 puncte și nivelul avansat a putut fi atins doar de 7 studenți.

Tabelul 3.7. Rezultatele fișei de monitorizare ÎP (etapa de constatare)

Nivel	Lot 1		Lot 2		Total	%
Avansat	5	9,6%	2	5%	7	7,6%
Mediu	20	38,4%	13	32,5%	33	35,8
Minim	27	51,9%	25	62,5%	52	56,5%
	52 st.	100%	40 st.	100%	92 st.	100%

Am preconizat rezultate mai bune în ceea ce privește capacitatea de a explora diverse surse lingvistice, de a proiecta o secvență didactică, de a interacționa, de a utiliza resursele pedagogice și de a-și încuraja colegii, deoarece studenții posedă deja un bagaj bogat de cunoștințe din didactică și psihologie (anul I: fundamentele științei educației, didactica generală, psihologia generală și psihologia vârstelor; anul II: comunicarea didactică, psihologia educațională, educația incluzivă). La cursul de didactica generală studenții de la UPS *Ion Creangă* elaborează și un proiect al lecției. În plus, experiența proprie de elev îi ajută mult, dar se vede că, atunci când sunt puși în situația de a preda o temă colegilor în limba germană, ei se simt suprasolicitați: pe de o parte este necesar să-și organizeze corect demersul pedagogic, iar din altă parte, realizarea/comunicarea didactică trebuie să fie în limba germană. Majoritatea

studenților se grăbesc să prezinte tema, uitând să interacționeze în mod egal cu colegii, uitând să pună accent pe comunicare și interactivitate la lecție, uitând să verifice dacă feedbackul este pozitiv.

Experimentul de formare a avut loc în ambele loturi de cercetare. În fiecare lot s-au dezvoltat competențele de comunicare în baza strategiei *A învața prin a preda*, conform tabelului 3.4. Experimentul de formare a început cu explicarea strategiei: ce este ÎP; din ce părți componente este alcătuită; de ce devine extrem de eficientă această metodă în instruirea viitorilor profesori de limbă germană; cum contribuie strategia *A învața prin a preda*, în primul rând, la îmbunătățirea competențelor de comunicare în limba germană prin faptul că oferă studenților situații autentice de vorbire din domeniul profesional, precum și privat.

S-a discutat și s-a alcătuit un plan de lucru cu date concrete referitor la timp: cine și când va fi implicat, ce conținuturi și, respectiv, însărcinări vor avea de pregătit. Acest plan a fost făcut public și fiecare s-a condus după el. S-au discutat, de asemenea, și principiile ce țin de comportament, ca de ex.: studenții sunt avertizați că, în timpul lucrului în echipă, materialul și însărcinările se împart în măsură egală; că succesul grupului lor depinde de fiecare; că la lecție se cuvine să vorbească clar și deslușit; că trebuie să fie prietenoși, amabili, răbdători cu ceilalți, deoarece fiecare are dreptul să fie tratat respectuos; să-l laude pe cel care face bine; să se implice atunci când cineva face o greșală. În acest sens s-a elaborat o anexă pentru studenții-pedagogi cu unele sfaturi (anexa 11).

S-a anunțat disponibilitatea și ajutorul pe care îl poate oferi cadrul didactic: materialele didactice necesare, literatura științifică, cărți, manuale, suport online. În plus, fiecare grup și-a alcătuit (sub îndrumarea cadrului didactic) unele liste cu expresii care îi vor ajuta atunci când va trebui să organizeze clasa (anexa 12), atunci când se verifică tema de acasă (anexa 13), atunci când se verifică greșelile (anexa 4).

Considerăm importantă și realizarea discuțiilor metacognitive, care au servit la explicarea obiectivelor, la posibilitățile de realizare a unei sarcini, la înfruntarea greutăților personale de învățare, la structurarea și organizarea activității. Aceste discuții sunt importante pentru pregătirea studentului-pedagog atât înainte de prezentarea activității (atunci când, cu ajutorul strategiilor metacognitive, trebuie să asimileze eficient ceea ce va prezenta mai târziu în clasă), cât și după lecție (când se realizează reflecția despre reușita sau nereușita din clasă).

Scoatem în evidență faptul că lotul 1 și lotul 2 au avut parte de un trunchi comun de conținuturi și activități didactice, ce constituie temelia experimentului de formare în ceea ce privește aspectele concepționale, dar și primele încercări practice. Prezentăm în continuare acest trunchi comun de activități (rezumat cu scop, conținut și obiective) care conține aspectele

centrale ale cercetării de față: a audia, a citi, a scrie, a vorbi, vocabular, gramatică, fonetică și proiectul didactic.

A audia - scopul acestor lecții a fost cunoașterea momentelor-cheie din timpul recepției auditive; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor momente.

Conținuturile au vizat:

- De ce *a audia* la lecția de limbă germană este important și greu? (a conștientiza și a exersa procesele din timpul audierii: a decoda, a reduce, a memora, a anticipa).
- Texte de audiere: 1) criteriile de alegere a textului de audiere (se acordă atenție componentelor acustice, lingvistice, didactice, de conținut. Textele sunt autentice, dar scurtate, simplificate); 2) tipuri de texte: dialoguri, monologuri (textele audiate vor servi drept modele pentru propriile texte).
- Stiluri de audiere.
- Fazele și exercițiile înainte de audiere, în timpul audierii și după audiere, transferul.
- Proiect didactic: elaborarea propriei secvențe.

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă valoarea activităților auditive la lecția de limbă germană (comprehensiunea vorbitorilor nativi de limbă germană); (O2) să cunoască și să utilizeze diverse texte-modele de audiat în predarea și învățarea limbii germane; (O3) să aplice/utilizeze corect stilurile și exercițiile; (O4) să elaboreze propria secvență de lecție.

A citi - scopul acestor lecții a fost cunoașterea momentelor-cheie din timpul citirii; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor momente. Conținuturile au vizat:

- Importanța citirii la lecția de limbă germană.
- Textele: alegerea textelor, cunoștințe despre tipul textului, analiza critică/evaluarea textelor autentice și a exercițiilor însoțitoare; a prelucra informația prin recunoașterea cuvintelor, propozițiilor, gramatica textuală, însemnătatea textului.
- Antrenarea stilurilor de citire.
- Antrenarea strategiilor de citire.
- Exerciții pentru fiecare etapă (înainte de citire, în timpul, după).

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să conștientizeze importanța lecturii: citirea ca mijloc de asimilare a limbii străine; (O2) să cunoască și să utilizeze diverse texte-modele de citire în predarea și învățarea limbii germane; (O3) să aplice/utilizeze corect stilurile, strategiile și exercițiile; (O4) să elaboreze propria secvență de lecție.

A scrie - scopul acestor lecții a fost cunoașterea momentelor-cheie din timpul scrierii; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor momente.

Conținuturile au vizat:

- Însemnătatea activităților de scriere/scrișului la lecția de limbă germană (cu referire la cerințele actuale ale societății, scrisul ca instrument de învățare/asimilare a unei limbi).
- Procesul de scriere: acumularea informației, planuire, pregătire, formulare, prelucrare.
- Textele-modele, texte libere: cunoașterea tipurilor textelor, a convențiilor de scriere.
- Exercițiile și progresiunea: de pregătire, construire, structurare, ex. libere, creative, productive, reproductive.
- Cum procedăm cu greșelile? Depistarea și posibilități de corectare.
- Proiect didactic: elaborarea propriei secvențe

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă însemnătatea scrisului la lecția de limbă germană; (O2) să diferențieze și să utilizeze corect fazele procesului de scriere; (O3) să cunoască și să scrie corect diferite tipuri de texte; (O4) să aplice, dezvolte diverse exerciții; (O5) să depisteze și să corecteze greșelile în textele scrise; (O6) să elaboreze propria secvență de lecție.

A vorbi - scopul acestor lecții a fost cunoașterea momentelor-cheie din timpul vorbirii; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor momente.

Conținuturile au vizat:

- Însemnătatea exprimării orale/vorbirii autentice la lecția de limbă germană.
- Vorbirea monologată (contextul, tema, planificarea, continuitatea logică, prezentarea).
- Vorbirea dialogată (utilizarea mijloacelor extralingvistice, interjecțiilor, prescurtărilor, antrenarea replicilor, întrebări/răspunsuri, a transmite mesaje, a exprima puncte de vedere).
- Tipologia exercițiilor și însărcinărilor (ex. ghidate de pregătire, construire, simulare, exerciții de vorbire liberă). Analiza critică a exercițiilor și însărcinărilor din manuale, progresiunea lor.
- Motivarea/încurajarea studenților/elevilor de a vorbi: de a învinge frica, crearea situațiilor autentice, adecvate, interactive și interesante de vorbire.
- Cum procedăm cu greșelile? Depistarea și corectarea greșelilor.
- Proiect didactic: elaborarea propriei secvențe.

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă importanța exprimării orale la lecția de limbă germană; (O2) să cunoască și să utilizeze corect textele-modele monologate și dialogate; (O3) să analizeze exercițiile și însărcinările pentru vorbire din manuale precum și

dinamica lor; (O4) să cunoască și să implementeze metodele de corectare a greșelilor; (O5) să elaboreze singuri diverse exerciții și însărcinări.

Proiectul didactic - scopul acestor lecții a fost cunoașterea componentelor, înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor componente. Conținuturile au vizat:

- De ce avem nevoie de proiectare didactică? Feluri de proiecte didactice (scurte, desfășurate).
- Componentele de bază ale unui proiect didactic: formularea obiectivelor, activitățile didactice, formele de lucru, materialul, mijloacele tehnice, rolul elevului, rolul profesorului, fazele lecției, timpul.
- Lucrul cu manualul: concordanța dintre planul de învățământ, curriculum, ofertele din manuale, diferențele individuale ale elevilor. Lucrul profesorilor cu manualul.
- Proiect didactic: elaborarea propriului proiect didactic.

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă importanța proiectării didactice la lecția de limbă germană; (O2) să cunoască și să utilizeze corect componentele de bază ale unui proiect didactic; (O3) să coreleze corect textul și însărcinările din manual cu obiectivele, activitățile didactice, formele de lucru, mijloacele tehnice; (O4) să elaboreze singuri un proiect didactic.

Vocabular - scopul lecțiilor ce au dezvoltat vocabularul a fost cunoașterea aspectelor-cheie/conținuturilor; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor conținuturi. Conținuturile au vizat:

- Importanța acumulării cuvintelor la lecția de limbă germană.
- Structura complexă a vocabularului.
- Alegerea vocabularului: criterii, tipurile vocabularului.
- Identificarea sensului, strategii de decodare.
- Predarea și învățarea:
 - 1) Etapele predării vocabularului (enumerarea posibilităților metodice pentru prezentarea materialului nou, pentru exersare, cât și pentru verificarea în clasă, dar și a temelor de acasă).
 - 2) Tipologia exercițiilor: a) pe domenii (fonetic, grafic, morfologic, lexico-semantic, morfematic, frazeologic, stilistic, contrastiv); b) în conformitate cu funcția lor: la nivel de activități comunicative (a audia, a citi, a scrie, a vorbi); la nivel de text (exerciții înainte de text, în timpul, după); la nivel didactic (sistematizare, repetare, control); c) forma exercițiilor (a deduce sensul, a recunoaște, a identifica, a explica, a defini, a parafraza, a asocia, a aranja, a cataloga, a combina, a separa, corect/fals, multiple-choise, a clasifica, a alcătui lanțuri, a

modifica, a substitui, a comprima, a extinde, a aplica, a utiliza productiv noul vocabular, a improviza).

3) Tehnici de memorizare.

4) Proiect didactic: vocabularul și textul (elaborarea propriei secvențe de lecție).

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să cunoască esența lucrului cu vocabularul la lecția de limbă germană; (O2) să aplice strategiile de decodare în procesul de predare-învățare; (O3) să aprecieze și să implementeze corect formele de exerciții în fiecare etapă a lecției; (O4) să predea vocabularul dintr-un text, ce presupune predarea-învățarea-evaluarea vocabularului în context și prin diverse activități de comunicare, dezvoltând astfel CCLG.

Gramatica – scopul lecțiilor vizate a fost cunoașterea aspectelor-cheie ce țin de gramatică; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor conținuturi.

Conținuturile au vizat:

- Ce este gramatica? Care sunt cunoștințele, competențele gramaticale? Care este importanța acestora?
- Diferența dintre gramatica ca știință, parte a lingvisticii, și gramatica care trebuie predată în școală (A1-B2).
- Gramatica care trebuie predată în școală o divizăm în mare parte în 2 domenii: morfologie (identificarea temelor, regulilor, excepțiilor) și sintaxă (subiect, predicat, obiect în propoziție; topica în propozițiile principale și subordonate).
- Predarea și învățarea: procedee de prezentare, descoperirea regulii, posibilități de vizualizare, exerciții gramaticale comunicative, interactive, cu elemente ludice, progresiunea.
- Corectarea greșelilor: depistarea, conștientizarea, corectarea.
- Proiect didactic: elaborarea propriei secvențe, ceea ce implică a plănui 1) faza de pregătire și de introducere, 2) faza de prezentare, 3) faza de conștientizare (studenții descoperă regula, o vizualizează, o completează), 4) faza de exersare, 5) faza de transfer.

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă însemnătatea studierii gramaticii în asimilarea unei limbi străine; (O2) să diferențieze între gramatica ca știință, parte a lingvisticii, și gramatica care trebuie predată în școală (nivelul A1-B2); (O3) să aprecieze predarea gramaticii prezentată în diverse manuale și studii, cu scopul de a prelua diverse exerciții, însărcinări și de a le implementa în sala de curs; (O4) să elaboreze o secvență de lecție (din domeniul morfologiei și sintaxei) prin descoperire și comunicativ.

Fonetica - scopul acestor lecții a fost cunoașterea termenilor-cheie din fonetică; înțelegerea, aplicarea și integrarea în practică (în propria secvență de lecție) a acestor termeni. Conținuturile au vizat:

- Cât de importantă este pronunțarea corectă la lecția de limbă germană.
- Termenii-cheie: articulare (vocale, consoane, poziția limbii, buzelor), intonație (accentul în cuvânt, propoziție, ritm, pauze), legătura dintre sunet și forma lui scrisă.
- Temele (standard)/sunetele (standard) ale lecției de pronunțare: vocale scurte și lungi, sunetele-Ö, sunetele- Ü, sunetele-E, sunetul-H, consoanele, grupurile de consoane, sunetele-R, sunetul-CH, sunetele de la sfârșitul cuvântului, terminațiile -e, -er, -en.
- Principiile lecției de pronunțare: 1) dezvoltarea abilității de audiere, 2) intonație înainte de articulație, 3) exercițiile trebuie să fie activ integrate în lecție, 4) primele lecții sunt lecții de pronunțare, 5) de integrat fonetica la toate nivelurile.
- Predarea și învățarea: cunoașterea și aplicarea IPA, cunoașterea și aplicarea semnelor de marcare a termenilor fonetici cu scopul de a lucra cu diverse manuale ce conțin exerciții de pronunțare.
- Tehnici de corectare a greșelilor.
- Proiect didactic: elaborarea propriei secvențe.

Obiectivele principale ale acestor ore au fost: (O1) să înțeleagă importanța pronunțării corecte la lecția de limbă germană; (O2) să cunoască și să pronunțe corect temele (standard)/ sunetele (standard) cu scopul de a putea preda aceste teme; (O3) să ia în considerație principiile lecției de pronunțare; (O4) să poată integra exercițiile fonetice la lecție și să poată să le combine cu alte domenii, subcompetențe; (O5) să aprecieze, să sorteze diverse exerciții cu scopul de a elabora o secvență de lecție care va dezvolta CCLG.

Punctul de pornire, dar și finalitățile lecției de limbă germană trebuie să fie competențele: elevul/studentul să poată vorbi, citi, audia comprehensiv, scrie în limba germană. Vocabularul, la fel ca gramatica și fonetica, nu se predă și nu se asimilează izolat, ci doar în context, doar comunicativ, interactiv, contextual, prin descoperire și în strânsă legătură cu activitățile comunicative. În tabelul ce urmează prezentăm matricea de asociere a domeniilor fundamentale ale limbii (vocabular, gramatică și fonetică) cu activitățile comunicative pe care le recomandăm.

Tabelul 3.8. Matricea de asociere

Matricea de asociere	Vocabular	Gramatică	Fonetică
Audierea	Înainte de audiere: introducerea cuvintelor noi prin asociograme,	În timpul audierii, completăm spațiile (care conțin însărcinări	Fonetica se realizează în mare măsură prin audiere. Toate elementele fonetice

	hărți cognitive, cluster. În timpul audierii: lucrul cu șabloane, cu liste de cuvinte, ordonarea cuvintelor, recunoașterea mijloacelor lingvistice în text, completarea spațiilor cu cuvintele potrivite.	gramaticale) și astfel descoperim reguli gramaticale. După audiere se fac exerciții gramaticale.	și prozodice le asimilăm prin exerciții auditive, texte auditive, cântece, frământări de limbă.
Scrierea	Diverse exerciții pentru introducerea, prelucrarea și întărirea vocabularului. Înainte de scriere se lucrează cu cuvintele necesare producerii.	În timpul scrierii suntem atenți la problemele morfosintactice, ortografice.	N. Ferling [113, p. 135] propune să facem în scris, mai ales, următoarele teme fonetice: a) indurația/întărirea sunetului de la sfârșitul cuvântului <i>b, d, g</i> trec în <i>p, t, k</i>; b) ss după vocala scurtă și <i>ß</i> după vocală lungă și diftong. Noi propunem în special dictările pentru exersarea fenomenelor fonetice.
Citirea	Comprehensiunea lectorală nu este posibilă fără recunoașterea cuvintelor. Marcarea, ordonarea, asocierea, compararea cuvintelor în timpul citirii. Jocuri de ghicit cuvintele. Citim textul și extragem cuvintele noi,	Comprehensiunea lectorală nu este posibilă fără decodarea structurilor sintactice și recunoașterea structurilor de referință din text (analiza propoziției – gramatica textuală). Formularea corectă a întrebărilor. În timpul activităților scrise după lectură,	Exercițiile auditive, textele auditive, cântecele, frământările de limbă sunt audiate și reproduse.

	completând câmpurile lexicale deja studiate.	suntem atenți la acuratețea gramaticală.	
Vorbirea	Ca să vorbim despre o temă oarecare, trebuie să posedăm un vocabular tematic, de aceea, mai întâi, trebuie să construim acest vocabular prin diverse exerciții și metode. Acumularea vocabularului, trecerea lexelelor din vocabularul pasiv, învățat, în cel activ, utilizat, prin diverse sarcini și exerciții, prin comunicarea monitorizată conduc la creșterea sesizabilă a bagajului lexical.	Vorbim în limba străină, exersând interactiv gramatica, cu ajutorul bilețelelor, cu ajutorul imaginilor. În timpul vorbirii, trebuie să fim atenți la regulile morfosintactice, chiar dacă pe parcurs se admite tolerarea unor greșeli gramaticale.	Exerciții ce se referă la sunete separate, îmbinări de sunete, accentul în cuvânt, accentul în propoziție. Exercițiile fonetice, jocurile fonetice de cuvinte activează vorbirea, o declanșează. Ele sunt, de obicei, exerciții repetitive, în cor, ca ecou – sunt potrivite ca exerciții de încălzire. În manualele din experimentul nostru s-a lucrat conform următoarei strategii: aceeași propoziție se pronunță cu diverse intonații (prietenește, cu voce tare sau încet, liniștit, supărat, cu interes, plictisitor, emoționant, repede, încet), astfel se modifică radical felul vorbirii.

Obiectivul primar al învățării unei limbi străine este de a putea vorbi în această limbă străină. Acest obiectiv însă se realizează doar atunci când mai întâi se lucrează cu cuvintele, apoi se aranjează corect aceste cuvinte în propoziții, se pronunță corect aceste propoziții, se exersează prin audiere, citire, scriere. Unde este un ascultător este neapărat și un vorbitor, audierea poate să declanșeze situații de vorbire sau activități în scris, de aceea a audia nu poate avea loc izolat, iar

un text citit poate declanșa o activitate în scris. Din acest motiv, la lecții devine importantă și combinarea activităților comunicative, pe care o prezentăm în tabelul ce urmează.

Tabelul 3.9. Combinarea activităților comunicative

Audiere + vorbire	Se discută înainte de audiere tema, ipotezele. Se discută după audiere părerile, impresiile fiecăruia, se face transferul comunicativ, se răspunde la întrebări, se discută experiențele personale. Se alcătuiesc mici dialoguri. Materialul auditiv servește drept impuls pentru vorbire. În timpul discuției e important, mai întâi, să ascuți atent ce spune partenerul și după aceea să reacționezi.
Audiere + scriere	Înainte de audiere se fac asociograme, cluster, întrebări în scris. În timpul audierii studenții fac notițe, însemnări, notează momentele-cheie, completează texte cu spații libere, răspund la întrebări, bifează, ordonează. După audiere scriem dialoguri după modele, texte după modele, realizăm însărcinări în scris.
Audiere + citire	La fel 3 faze lucrative: înainte de audiere se citesc texte mici asemănătoare; în timpul audierii uneori se citește textul; după audiere se citesc recenzii, însuși textul, alte însărcinări.
Citirea + scrierea	Sunt două aspecte ale comunicării scrise: în timpul citirii informația este prelucrată receptiv, iar în timpul scrierii informația este prelucrată productiv. R. Bohn [93, p. 923] spune că citirea este permanent un mecanism de control în timpul scrierii și de aceea competența de scriere poate fi asimilată doar împreună cu competența de citire. Textul care trebuie citit poate îndeplini diverse funcții legate de scriere: 1) citirea poate pregăti însărcinarea scrisă tematic și chiar să fie premisă: când studentul trebuie să scrie o scrisoare la redacție după citirea unui articol sau scrisori. 2) Structura și construcția unui alt text pot fi analizate înainte de scriere, pentru ca studenții, după aceasta, să poată scrie un text cu trăsături asemănătoare: analiza unei scuze în scris și pe urmă de scris propria scuză. Prin citire învățăm caracterele scrise. La scriere în același timp se activează mai multe canale de simț: optic (vezi ceea ce scrii); acustic (sunetele se asociază cu literele scrise); motoric de vorbire (cine scrie, articulează interior ce scrie); motoric (mișcările cu mâna în timpul scrierii). D. Müller [152, p. 35] afirmă că această colaborare a mai multor canale de simț duce la sporirea memorizării și învățării, când există posibilitatea de a fixa informația în scris. Înainte de citire activarea precunoștințelor în scris prin asociograme, întrebări la

	temă, text, descrierea imaginilor de la text, de a recunoaște tema textului prin diverse rebusuri. În timpul citirii de a însemna ideile principale sau informația căutată, de completat tabelul cu informații din text, de desenat ruta (drumul pe o hartă), de îndeplinit însărcinări de combinare, aranjare, multiple-choise. După citire de a scrie ideile principale într-o concluzie, de a reda construcția textului printr-o schemă ca mai apoi să povestim, de scris un scenariu în doi, în grup, salată din propoziții, scriem scrisori/e-mail personajelor, la o redacție, scriem un blog în internet, scrisori de angajare, reclamații, invitații, concluzii, răspunsuri, de finalizat propoziții, scriem dialoguri, monologuri, reclamă, raport.
Citirea + vorpire	Activăm precunoștințele oral prin asociograme, discuția temei, titlului, răspundem oral la întrebări înainte de citirea textului, formulăm ipoteze, așteptări de la text, descriem imaginile de la text, pipăim pungi cu obiecte și exprimăm ideile, exprimăm acord/dezacord vizavi de exprimările studentului-pedagog, ghicim tema. Folosim conștient strategii și verbalizăm felul cum s-a rezolvat însărcinarea. După citire răspundem la întrebări, verificăm ipotezele, vorbim despre temă, idei, realizăm oral un interviu cu personajele principale, realizăm o emisiune radio, preluăm un rol și alcătuim dialoguri, povestim evenimentele din text, ne expunem părerea, ducem o discuție pro și contra, anchetă orală la temă în grup.
Scrierea + vorpirea	Ambele sunt activități comunicative productive: atât la scriere, cât și la vorpire întâlnim practic aceleași greutăți când căutăm cuvinte, structuri, formulări. G. Heyd [125, p. 181] spune că scrierea îndeplinește o însărcinare importantă, și anume, de a sprijini procesul de asimilare și de edificare a limbii străine. Exercițiile de vorpire și de scriere sunt în corelație reciprocă și se sprijină reciproc, de ex. la consolidarea gramaticii și lexicului. Copierea și prelucrarea în scris a materialului se efectuează la toate nivelurile de asimilare a limbii, pregătirile și evaluările în scris joacă un rol important la lecție. La dezvoltarea citirii și audierii trebuie de fixat în scris informațiile importante. Pentru pregătirea vorbirii orale deseori ne folosim de însemnările scrise. Ambele activități concep un conținut oarecare, se aleg mai întâi cuvintele și expresiile, care apoi se unesc în propoziții. Scrierea este o bună posibilitate și un exercițiu bun de pregătire pentru vorpire. Deseori în manuale și studii găsim însărcinări unde, mai întâi, se fac notițe (mai ales pentru studenții mai slabi e relevant), se adună și se selectează informația în scris, apoi se purcede la vorpire, se scriu întrebări și apoi se adresează aceste întrebări colegilor. Orice

	prezentare orală, mai întâi, este structurată în scris. Scrisul deseori este punctul de plecare al vorbitului.
--	--

Obiectivul lecțiilor din cadrul experimentului pedagogic a fost dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană conform strategiei ÎP. Acest obiectiv l-am realizat combinând următoarele momente metodice CU CE SCOP? – domeniile limbii și activitățile comunicative, CÂND? – etapele lecției, CUM? – strategiile utilizate în predare-învățare-evaluare, CU CE? – produsele utilizate. În tabelul ce urmează prezentăm acești pași realizați de studenții antrenați în experimentul nostru.

Tabelul 3.10. Demersul metodologic al instruirii prin strategia *A învăța prin a preda*

Cu ce scop? Vocabular	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea cuvintelor (după criterii), metodelor de prezentare, de lucru cu cuvintele	Strategii cognitive, motivaționale, lingvistice.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notații, mnemotehnici, carduri, fișe, texte mici.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice, foi de lucru, tabele, șabloane, liste tematice cu cuvinte
	Predare- învățare- evaluare (feedback)	Prelucrarea multisensorică a cuvintelor. Învățare extensivă, în contexte logice, structurare rațională în sisteme de referință, prin asocieri, conținuturi personale, cu dicționarul. Strategii de prezentare: alfabetic, tematic, după categorii gramaticale, cu	Asociograme, explozia stelară. Exerciții pentru fonetică, ortografie, morfologie, lexic, semantică, construirea cuvintelor, variante stilistice și expresii idiomatice. Exerciții de decodare: a defini, a scrie altfel, a asocia, a compara. Exerciții cognitive: a ordona, a alcătui lanțuri de cuvinte, a separa. Exerciții receptiv, productive. Exerciții deschise, închise. Exerciții de recunoaștere a

		ajutorul imaginilor, prin pantomimă, mimică, gesturi, prin conversație, prin text scris. Strategii de decodare: cu ajutorul mijloacelor vizuale, auditive, verbale, la nivel de cuvânt, propoziție, text.	vocabularului. Exerciții de alegere a vocabularului. Exerciții de fuzionare. Exerciții de sortare, de aranjare a cuvintelor. Exerciții de utilizare a cuvintelor.
Cu ce scop? Gramatică	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea regulii gramaticale	Strategii cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe, definiții, tabele gramaticale.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice, foi de lucru, tabele cu reguli, definiții, excepții, postere, șabloane, liste cu verbe tranzitive etc.
	Predare-învățare-evaluare (feedback)	Prin descoperire. Prin scoaterea în evidență a regulilor (marcare, vizualizare), prin transfer comunicativ, de la simplu la complex, prin concordare cu intenția comunicativă, prin reducere din complexitate și volum, interactiv și multisensoric, prin introducerea elementelor hazlii și a trăirilor personale, prin jocuri.	Exerciții gramaticale la nivel de cuvânt, propoziție, text. Exerciții morfologice, sintactice. Exerciții de la simplu la compus, de la închis spre deschis, diverse forme sociale. Exerciții comunicative, interactive și atractive. Jocuri.
Cu ce scop? Fonetică	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea fenomenelor fonetice	Strategii cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe, tabele, transcrieri.

	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice, foi de lucru, tabele cu reguli, definiții, excepții, IPA, postere, șabloane.
	Predare- învățare- evaluare (feedback)	Cu ajutorul IPA, după principiul mai întâi <i>a auzi</i> corect și apoi <i>a vorbi</i> , prin utilizarea semnelor care marchează accentul în cuvânt, propoziție.	Exerciții de pronunție, auditive, de percepție, de imitare, de repetare, de vorbire, de intonație și articulare. Exerciții de audiere fonetică și audiere comprehensivă. Exerciții pentru accentul în cuvânt: mormăit, a bate din palmă, a șopti, telefonul stricat. Exerciții pentru exersarea silabelor. Exerciții pentru exersarea sunetelor <i>E, Ü, Ö, R</i> . Exerciții pentru accentul în propoziție. Dictări.
Cu ce scop? Audierea	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea stilurilor de audiere, a însărcinărilor, textelor	Strategii metacognitive, cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice.
	Predare- învățare- evaluare (feedback)	Captarea atenției: strategii de chemare sistematică a cunoștințelor deja existente și construirea cu ele a așteptărilor, ipotezelor, presupunerilor. În timpul audierii: strategii de filtrare a informației, concentrarea atenției asupra	Asociograme; selectarea impulsurilor vizuale (ilustrații, fotografii, salată din imagini, video, schițe); selectarea impulsurilor acustice (sunete, muzică); șabloane cu cuvinte, propoziții, imagini, texte; exerciții de ordonare: text cu imagine, text cu text, imagine cu imagine, cuvintele, propozițiile, pasajele aranjate în ordine logică, cronologică;

		cuvintelor cunoscute. Strategii de control: de a reacționa adecvat, de a răspunde.	selectarea și lucrul pe text (dialog, monolog, anunțuri, reclamă, oferte, cântece); pantomime; întrebări W; tabele.
Cu ce scop? Citirea	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea stilurilor de citire, însărcinărilor, tipurilor textelor	Strategii metacognitive, cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice.
	Predare- învățare- evaluare (feedback)	Captarea atenției prin imagini, pantomimă, întrebări, formularea ipotezelor, obiecte reale, asociograme, cluster, postere, analiza titlului. În timpul citirii: strategii de structurare a textului (a marca cuvintele, a face însemnări, a scrie ideile principale, a reda textul prin schemă, a trece peste necunoscut). Strategii de control: a răspunde la întrebări, a compara părerile, ipotezele, a concluziona, a povesti.	Punga cu surpriză; soarele și luna; întrebări la text 1 și 2; asociograme, cluster, postere; rebusuri; jocuri; imagini: a selecta, ordona; întrebări: a pune întrebări, a răspunde. Text: a intitula, întrebări, ipoteze, tabele, câmp lexical, împărțirea pasajelor. Însărcinări: aranjare, ordonare, combinare, alegere. Salată din cuvinte, propoziții, unirea propozițiilor prin conectori, transfer (combinare cu alte competențe).

Cu ce scop? Scrierea	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea tipurilor de texte	Strategii metacognitive, cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspuns la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice.
	Predare-învățare-evaluare (feedback)	Colectarea informației prin strategii de colectare, de structurare, de ordonare. În timpul scrierii: strategii de planuire, de structurare, de ordonare, de dezvoltare a ideilor, conținuturilor. Strategii de control: în pereche, grup, oral, prin subliniere, prin analiza greșelilor, prin catalogarea greșelilor.	Asociograme, hărți cognitive, mind-map, scriere cronometrată, asociograme cu întrebări W, asociograme cu imagini, sandwich, exerciții la nivel de propoziție, exerciții la nivel de text, exerciții productive și reproductive, închise și deschise, e-mail, biografii, recenzie, concluzie, comentariu, analiză, istorioară cu 10 cuvinte, istorioară în lanț, părere personală, text liber despre sentimente, emoții, sfaturi, a scrie după muzică, scrisori oficiale și neoficiale, dialog, monolog, referat, prezentare, poezii, obiectele povestesc, 7 lucruri ale mele.
Cu ce scop? Vorbire	Când? Faza	Cum? Strategiile	Cu ce? Produsele
	Însușirea mijloacelor lingvistice	Strategii metacognitive, cognitive, motivaționale.	Proiecte didactice, materiale auxiliare, notițe.
	Didactizare	Dozarea cerințelor prin răspunderea la întrebări didactice.	Proiect didactic, schițe didactice.
	Predare-învățare-evaluare (feedback)	Strategii de planuire a vorbirii; de executare a actului lingvistic; de comunicare: de înlocuire, de evitare, metacomunicative,	Graficul T, dialog, monolog, jocuri de vorbire: joc de ghicit unde se ascunde obiectul, lupta maritimă, de a ghici un obiect ambalat, joc cu cardurile (Quartett, Domino), joc cu zarul, jocul

		parafrizare, utilizarea generalizărilor, neologisme, traducere mot-a-mot, autocorectare; strategii compensatorii.	pe roluri, joc cu mingea. Exerciții repetitive, imitative, productive. Lucrul cu imaginile: situații de vorbire, descriere orală, alcătuirea și povestirea istorioarelor, crearea identităților, biografiilor, lanțuri de vorbire, scenete. Din propoziție dezvoltăm o istorioară, zigzag-dialog, nonstop-talking, anchetă, rețete neobișnuite, a sorta.
--	--	---	---

La etapa de **control** s-a aplicat testul 2, cu grad de dificultate B1.2 și care este un test-clonă al t1. Prezentăm în tabelul ce urmează concordanța dintre itemii t2 și variabilele cercetării, iar în anexa 6 este vizualizat testul 2 de la etapa de control în totalitate cu: 1) itemii pentru fiecare domeniu al limbii; 2) variabilele cercetării; 3) descriptorii nivelului de dezvoltare și 4) baremul de evaluare din testul 2 (grad de dificultate B1.2).

Tabelul 3.11. Corelația dintre itemii t2 și variabilele cercetării (control)

Itemi t2 + Domeniul limbii	Variabilele cercetării/Indicatorii de calitate
1) A-și aminti	
V: Identificați prin subliniere cuvintele care aparțin câmpului lexical <i>Oraș prietenos cu bicicliștii</i> .	Recunoașterea vocabularului. Capacitatea de a realiza clasificarea unităților de vocabular în baza criteriilor enunțate.
G: Marcați corect subordonatele (subordonatele de timp cu roșu, finale cu albastru, modale cu verde, cauzale cu galben).	Recunoașterea categoriilor gramaticale.
F: Numiți vocalele din limba germană. În care combinații de litere ele pot fi scurte, iar în care lungi?	Cunoașterea sistemului fonologic.
2) A înțelege	
V: Explicați cuvintele date prin parafrizare.	Utilizarea strategiilor de decodare.
G: Completați tabelul, distribuind propozițiile din textul propus după categoriile gramaticale actualizate	Capacitatea de a identifica caracteristicile morfologice ale

în forma verbului (diateza activă: timpul verbului și diateza pasivă: timpul verbului).	cuvintelor sau ale formelor paradigmatică. Capacitatea de a descoperi reguli/legități gramaticale.
F: Audiați cuvintele propuse, repetați, înscrieți cuvintele, transcrieți cuvintele și deduceți regula.	Capacitatea de a descoperi regula. Capacitatea de a utiliza IPA.
3) A Aplica	
V: De la verbele date, derivați substantive cu terminația <i>-er</i> . Alcătuiți 3 enunțuri la tema <i>Profesii</i> , în care să apară aceste substantive.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.
G: În textul propus, marcați substantivele. Transcrieți textul, utilizând formele diminutive posibile pentru substantivele marcate.	Capacitatea de a schimba categoriile gramaticale și formele paradigmatică.
F: Citiți verbele propuse și fiți atenți la: 1) accentul în cuvânt și 2) terminațiile verbelor <i>-en</i> . Marcați accentul și terminația cu semnul respectiv.	Capacitatea de a descoperi regula. Capacitatea de a utiliza corect semnele de marcare.
4) A analiza	
V: Aranjați cuvintele date într-un șir, indicând criteriul.	Capacitatea de a efectua analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme.
G: Numiți gradele de comparație ale adjectivelor propuse.	Capacitatea de a efectua analiza gramaticală a cuvintelor.
G: Descrieți unul dintre obiectele pe care le aveți la îndemână, utilizând 6 adjective și indicând formele gradelor de comparație ale acestora.	Capacitatea de a face transfer comunicativ.
F: În cuvintele pe care le audiați, trebuie să diferențiați sunetul <i>E</i> . Ascultați atent și clasificați <i>E</i> -sunetele conform tipologiei.	Capacitatea de a discrimina sunetele.
5) A evalua	
V: Verificați dacă toate substantivele propuse aparțin câmpului lexical indicat/numit, subliniind eventualele	Capacitatea de a aprecia un răspuns cu

erori.	privire la vocabular.
G: Verificați afirmațiile propuse. Care dintre ele pledează pentru gramatica prin descoperire? Încercați să corectați afirmațiile false. 1. Tema gramaticală (de ex. Perfectul) este lămurită integral de către profesor la tablă. 2. Tema gramaticală este segmentată, pentru a se reduce din complexitate. 3. Tema gramaticală concordă cu intenția comunicativă/se încorporează în contextul lexical al lecției. 4. În timpul explicării gramaticii se vorbește în limba maternă. 5. Aspectele cele mai grele se explică contrastiv. 6. Studenții sunt mai întâi confrunțați cu regulile, noțiunile (pe care profesorul le explică la tablă), apoi se purcede la textul nou al lecției. 7. Studenții descoperă regula nouă gramaticală după ce s-a prezentat textul nou, s-a segmentat, s-a analizat și după aceste operații logice se deduce/se descoperă regula nouă. 8. Materialul nou se leagă nemijlocit de cel existent. 9. Transferul este comunicativ. 10. Transferul se face în mare parte prin exerciții în scris.	Capacitatea de a estima modalitățile de prezentare a temei noi în manual.
F: Determinați dacă exemplele date ilustrează pronunțarea corectă a sunetului -r. Dacă nu, atunci propuneți o soluție prin analiza -r 1) la începutul cuvântului, începutul silabei și în silabă, 2) la sfârșitul cuvântului, la sfârșitul silabei.	Cunoașterea sistemului fonologic.
6) A crea	
V: Utilizați cele 5 cuvinte date într-o istorioară (6 enunțuri). Întitulați textul.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.
G: Rescrieți interviul, trecând verbele de la vorbirea directă într-un text cu vorbire indirectă, unde verbele vor fi conjugate la conjunctiv I și II.	Capacitatea de a modifica textul, în funcție de categoriile gramaticale actualizate.
F: Alcătuiți forma diminutivă a următoarelor substantive. Fiți atenți la pronunțarea și utilizarea sunetului Ö.	Capacitatea de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.

Rezultatele testului t2 (a se vedea anexa 14) demonstrează că, din 92 de studenți, 20 de studenți au atins nivelul avansat de posedare a CCLG, ceea ce constituie 21,7% din EE, 60 de

studenții au atins nivelul mediu, ce constituie 65,2% din EE, și 12 studenți au atins nivelul minim, ceea ce constituie 13% din EE. Aceste rezultate indică clar o creștere semnificativă la toate nivelurile și în ambele loturi.

Tabelul 3.12. Rezultatele t2 (etapa de control)

Nivel	Lot 1		Lot 2		Total	%
Avansat	15	28,8%	5	12,5%	20	21,7%,
Mediu	32	61,5%	28	70%	60	65,2%
Minim	5	9,6%	7	17,5%	12	13%,
	52 st.	100%	40 st.	100%	92 st.	100%

Pentru a evalua în ce măsură studenții posedă strategia ÎP s-a aplicat repetat fișa de monitorizare (anexa 7). Prelucrarea rezultatelor (anexa 15) demonstrează că 20 de studenți au putut acumula punctaj maxim ceea ce constituie 21,7% din EE, 55 de studenți au acumulat punctaj mediu, ce constituie 59,7% din EE, și 17 studenți au acumulat punctaj minim, ce constituie 18,4% din EE. Și în cazul fișei de monitorizare putem urmări tendința de creștere la toate nivelurile.

Tabelul 3.13 Rezultatele fișei de monitorizare ÎP (etapa de control)

Nivel	Lot 1		Lot 2		Total	%
Avansat	15	28,8%	5	12,5%	20	21,7%
Mediu	32	61,5%	23	57,5%	55	59,7%
Minim	5	9,6%	12	30%	17	18,4%
	52 st.	100%	40 st.	100%	92 st.	100%

3.3 Analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor experimentale

Cele 4 etape ale experimentului nostru sunt în legătură reciprocă una cu alta. Informațiile obținute în urma fazei de explorare: analiza documentelor normative, discuțiile cu studenții practicieni și cu profesorii de limbă germană au devenit circumstanțele care au dus la alegerea temei și au alimentat interesul pentru ea. Cercetarea noastră s-a inspirat din faptul că dificultățile pe care le întâmpină studenții s-au suprapus cu obiecțiile pe care le au profesorii față de pregătirea lor: comunicarea nu este fluentă, comunicarea didactică mai des are loc în limba maternă, metodele utilizate de studenți nu sunt întotdeauna interactive, fenomenele gramaticale, lexicale și fonetice nu sunt asimilate prin descoperire, unii studenți dau dovadă de cunoștințe teoretice, iar aplicarea practică deseori eșuează.

Datele obținute din etapa de constatare au stabilit gradul de posedare a competențelor de comunicare în limba germană și a strategiei ÎP și au servit drept punct de pornire pentru experimentul de formare. Etapa de control a constat în valorificarea rezultatelor obținute. În cele din urmă relatăm despre rezultatele din cadrul experimentului la etapa de constatare și de control.

(1) Testul 1 aplicat în **etapa de constatare** a avut drept scop determinarea nivelului de posedare a CCLG. Rezultatele obținute sunt reflectate în anexa 9. Diferențele dintre lotul 1 și 2 le prezentăm grafic în diagrama ce urmează.

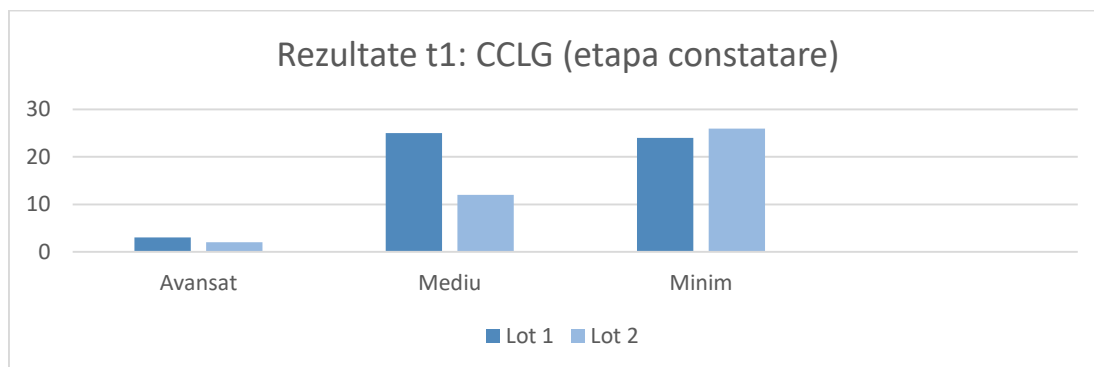


Figura 3.1. Rezultatele t1: nivelul de posedare a CCLG la etapa de constatare

Astfel am determinat că nivelul avansat a putut fi atins de 5 subiecți (3 studenți de la lotul 1 și 2 studenți de la lotul 2), ceea ce constituie 5,4% din EE; nivelul mediu a fost atins de 37 subiecți (25 studenți de la lotul 1 și 12 studenți de la lotul 2), ceea ce constituie 40,2% din EE și nivelul minim a fost atins de 50 subiecți (24 studenți de la lotul 1 și 26 studenți de la lotul 2), ceea ce constituie 54,3% din EE. Din aceste date observăm că între lotul 1 și lotul 2 nu sunt diferențe la nivelul avansat, el fiind atins în ambele loturi de puțini subiecți. În schimb la nivelul mediu observăm un procentaj mai mare la lotul 1, la nivelul minim avem mai mulți studenți la lotul 2. Această discrepanță nu este semnificativă.

Testul 2, aplicat în **etapa de control** a avut același scop ca și în cazul testului 1, de a identifica nivelul de posedare a competențelor de comunicare în limba germană în vederea determinării impactului pozitiv sau negativ al etapei de formare asupra posedării CCLG. Rezultatele obținute sunt reflectate în anexa 14 și în continuare prezentăm grafic diferențele.

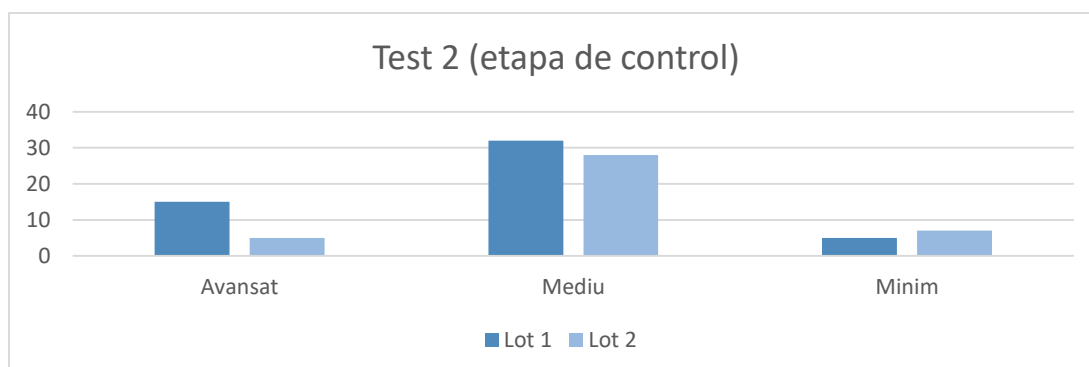


Figura 3.2. Rezultatele t2: nivelul de posedare a competențelor de comunicare în limba germană la etapa de control

Rezultatele obținute în urma testării au înregistrat modificări: în cazul lotului 1 a crescut numărul studenților care au înregistrat nivelul avansat cu 23,1%, iar în cazul lotului 2 acest procent a crescut cu 7,5%. Și la nivelul mediu observăm schimbări semnificative: la lotul 1 crește numărul studenților care au atins acest nivel cu 13,5%, iar la lotul 2 acest număr crește cu 40%. La nivelul minim observăm schimbările următoare: la lotul 1 scade nivelul minim de la 46% la 9,6% și astfel înregistrăm o scădere de 36,4%. În cazul lotului 2 observăm, de asemenea, o scădere de 47,5% .

Testul a fost alcătuit în baza a 6 categorii și în continuare ne propunem să analizăm în ce măsură s-au schimbat rezultatele obținute în urma testării pentru fiecare categorie în parte. Acest tabel reflectă, în special, frecvența punctajului acordat de la maximum de 9 puncte (în categoria *a analiza* 12 puncte) până la minimum de 4 puncte.

Tabelul 3.14. Rezultatele testului 1 (constatare) și testului 2 (control) pe categorii

a-și AMINTI									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
9	28	53,8%	39	75%		14	35%	21	52,5%
8	0	0%	2	3,8%		0	0%	2	5%
7	5	9,6%	6	11,5%		1	2,5%	4	10%
6	14	26,9%	4	7,6%		8	20%	9	22,5
5	5	9,6%	1	1,9%		17	42,5%	4	10%
a ÎNȚELEGE									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
9	18	34,6%	28	53,8%		2	5%	4	10%
8	8	15,3%	9	17,3%		2	5%	2	5%
7	2	3,8%	4	7,6%		9	22,5	10	25%
6	8	15,3%	6	11,5%		6	15%	19	47,5%
5	16	30,7%	5	9,6%		21	52,5%	5	12,5%
a APLICA									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	

9	20	38,4	34	65,3%		10	25%	16	40%
8	8	15,3%	9	17,3%		2	5%	2	5%
7	2	3,8%	4	7,6%		2	5%	4	10%
6	17	32,6%	4	7,6%		9	22,5%	12	30%
5	5	9,6%	1	1,9%		17	42,5%	6	15%
a ANALIZA									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
12	3	5,7%	15	28,8%		1	2,5%	6	15%
10	1	1,9%	2	3,8%		0	0%	0	0%
9	7	13,4%	8	15,3%		9	22,5%	10	25%
8	16	30,7%	17	32,6%		4	10%	5	12,5%
7	1	1,9%	5	9,6%		0	0%	10	25%
6	23	44,2%	5	9,6%		19	47,5%	9	22,5%
5	1	1,9%	0	-		7	17,5%	0	0%
a EVALUA									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
9	3	5,7%	5	9,6%		2	5%	2	5%
8	0	0%	5	9,6%		0	0%	0	0%
7	0	0%	12	23%		0	0%	10	25%
6	8	15,3%	11	21,1		9	22,5%	13	32,5%
5	17	32,6%	18	34,6		3	7,5%	10	25%
4	24	46,1%	1	1,9%		26	65%	5	12,5%
a CREA									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
9	3	5,7%	8	15,3%		2	5%	2	5%
8	0	0	5	9,6%		0	0%	0	0%
7	0	0	9	17,3%		0	0%	13	32,5%
6	11	21,1%	10	19,2%		7	17,5%	6	15%
5	14	26,9%	20	38,4%		5	12,5%	19	47,5%
4	24	46,1%	0	-		26	65%	0	0%

Analizând categoriile testului, putem afirma că la categoria **a-și aminti** studenții au făcut față cel mai bine. În etapa de constatare, 42 studenți au acumulat la această categorie punctajul maxim de 9 puncte, ceea ce constituie 45,6 % din EE: în lotul 1 au fost 28 subiecți în special în cazul lotului 1, avem o creștere de 21,2%, iar în lotul 2 observăm o creștere de 17,5% în ceea ce privește punctajul maxim de 9 puncte. Punctajul de 8 și 7 puncte a crescut, de asemenea, în ambele loturi. Iar la punctajul de 6 puncte determinăm o scădere vădită la lotul 1 de 19,3%, în schimb la lotul 2 o creștere nesemnificativă de 2,5%. În cazul punctajului 5 obținem după prelucrarea datelor o scădere de 8% la lotul 1 și 32,5% la lotul 2. Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că studenții și-au amintit materialul învățat anterior și rechemarea informațiilor relevante din memoria de lungă durată n-a întâlnit mari dificultăți.

Categoria **a înțelege** a acumulat mai puține puncte. În etapa de constatare doar 20 studenți au acumulat punctajul maxim de 9 puncte la această categorie: 18 subiecți din lotul 1 și 2 subiecți din lotul 2. Îndeosebi la compartimentele *gramatică* și *fonetică* studenții au întâlnit dificultăți, deoarece ei nu sunt obișnuiți să descopere singuri unele legități, reguli gramaticale și fenomene fonetice. Studenții încă nu și-au dezvoltat abilitatea de a forma propria înțelegere a conținuturilor lexicale, gramaticale, fonetice în baza materialelor de instruire propuse. La etapa de control, numărul studenților care au acumulat punctajul maxim de 9 puncte a crescut considerabil: la lotul 1 observăm o creștere de 19,2%, iar la lotul 2 observăm o creștere de 5%. Și în cazul punctajelor 8 și 7 s-a atestat o creștere în ambele loturi, dar nu majoră. La punctajul 6 am înregistrat rezultate diferite: la lotul 1 observăm o scădere ușoară de 3,8%, iar la lotul 2 observăm o creștere de 17,5%. Ce privește punctajul 5 ambele loturi atestă o scădere: în lotul 1 de 21,1% și în lotul 2 de 40%. Concluziile pe care le facem la această categorie sunt că lotul 1 a avansat considerabil la punctajele 9,8,7, în timp ce lotul 2 a avansat considerabil la punctajele 7 și 6.

La categoria **a aplica** studenții au reușit relativ bine, deoarece ei au aplicat cu succes cunoștințele învățate într-o situație nouă, care totuși le este familiară: studenții au avut parte deja de activități didactice asemănătoare. La etapa de constatare, punctajul maxim de 9 puncte a fost acumulat de 30 studenți: 20 subiecți din lotul 1 și 10 subiecți din lotul 2, ceea ce constituie 32,6% din EE. La etapa de control acest punctaj a fost acumulat de 50 subiecți: 34 din lotul 1 și 16 din lotul 2. Aceste date ilustrează clar o creștere de 26,9% la lotul 1 și 15% la lotul 2. În cazul punctajului 7 și 8, se atestă o creștere minimă în ambele loturi. În schimb, la punctajul 6 avem din nou rezultate diferite: la lotul 1 atestăm o scădere de 25% și la lotul 2 o creștere de 7,5%. Referitor la punctajul 5, observăm la ambele loturi o scădere esențială: la lotul 1 atestăm o

scădere de 7,7%, iar la lotul 2 această scădere este de 27,5%. La categoria dată lotul 1 a avansat considerabil la punctajul 9 și 8, în schimb lotul 2 a avansat mai mult la punctajul 6.

Categoria **a analiza** a fost realizată cu mai puțin succes. Studenții întâmpină dificultăți în descompunerea cunoștințelor în părți și întrevăd mai dificil relația dintre aceste părți constitutive, precum și structura generală a cunoștințelor. Din această cauză în etapa de constatare doar 4 studenți au acumulat punctajul maxim de 12 puncte la această categorie: 3 subiecți din lotul 1 și 1 subiect din lotul 2. În etapa de control s-au înregistrat rezultate mai bune. Punctajul maxim de 12 puncte a fost acumulat de 21 persoane: 15 din lotul 1 și 6 din lotul 2. Astfel observăm o creștere de 23,1% pentru lotul 1 și 12,5% pentru lotul 2. Referitor la punctajele 10, 9, 8, atestăm o creștere ușoară (în special la lotul 1). La punctajul 7 avem o creștere de 7,7% la lotul 1 și 25% la lotul 2. Referitor la punctajul 6, putem observa o scădere vădită de 34,6% la lotul 1 și 25% la lotul 2.

Aspectul **a evalua** a fost foarte dificil, deoarece, în linii generale, acest aspect este alcătuit din verificare și critică. Chiar și atunci când studenții scriu un text mic, ei comit multe greșeli, deoarece nu au deprinderi de autoevaluare, nu sunt obișnuiți să mai arunce o privire, să verifice textul din punct de vedere lexical, gramatical. Această competență este formată anevoios și poate fi dezvoltată doar prin activități specifice, unde studenții sunt puși în situația de a verifica: recomandăm insistent în acest sens ca greșelile să nu fie niciodată corectate direct și lăsate neprelucrate, ci marcate, returnate studentului spre autocorectare, reflecție și lucrul asupra greșelilor - doar în așa fel vom dezvolta la student gândirea critică și spiritul de observație. La lotul 1 observăm o creștere de 9%, în timp ce la lotul 2 nu s-a produs nici o creștere. În cazul punctajului 8, de asemenea vedem o creștere la lotul 1 de 9,6%, iar la lotul 2 nu s-a înregistrat nici o creștere. Referitor la punctajul 7, atestăm o creștere în ambele loturi: în lotul 1 de 23%, iar în lotul 2 de 25%. La punctajul 6 lotul 1 înregistrează o creștere de 5,8%, iar lotul 2 de 10%. În cazul punctajului 5, putem observa o creștere la ambele loturi: la lotul 1 de 2%, iar la lotul 2 de 17,5%. Îmbucurător este faptul că la punctajul minim de 4 puncte observăm o scădere evidentă în ambele loturi: în lotul 1 de 44,2%, iar în lotul 2 de 52,5%.

Categoria **a crea**, de asemenea, a fost foarte dificilă, deoarece studenții încă nu și-au format și dezvoltat capacitatea de a efectua acțiuni complexe cu ușurință – abilitatea care implică combinarea unor lucruri existente pentru a face ceva nou. A crea ceva include a genera idei, a planifica lucrul/procesul și a produce. La etapa de constatare nu sunt cazuri în care studenții să nu fi luat nici un punct, dar totuși produsele studenților s-au dovedit a fi mai slabe decât nivelul cerut (A2). Pentru această categorie, doar 5 studenți au atins punctajul maxim la etapa de constatare: 3 subiecți din lotul 1 și 2 subiecți din lotul 2. La etapa de control aceste cifre cresc la

lotul 1 cu 9,6%, iar lotul 2 nu înregistrează o creștere. Și în cazul punctajului 8 situația este la fel: lotul 1 înregistrează o creștere de 9,6%, iar lotul 2 nu înregistrează nici o creștere. În cazul punctajului 7 ambele loturi atestă o creștere semnificativă: lotul 1 de 17,3% și lotul 2 de 32,5%. Referitor la punctajul 6, atestăm o scădere ușoară la lotul 1 de 3,8% și la lotul 2 de 2,5%. Punctajul 5, din contra, a înregistrat o creștere în ambele loturi: la lotul 1 de 11,5% și, în cazul lotului 2, de 35%. Semnificativ este că punctajul minim de 4 puncte n-a fost înregistrat la etapa de control.

După prelucrarea rezultatelor obținute de la t1 (etapa de constatare) și t2 (etapa de control), *concluzionăm* că ambele loturi au înregistrat în etapa de control rezultate mai bune. În ambele loturi se poate observa tendința de creștere și, prin urmare, putem afirma că obiectivul de a dezvolta CCLG prin ÎP a fost atins. Totuși rezultate mai bune am înregistrat la lotul 1, deoarece acești subiecți au parcurs în întregime modelul tehnologic de dezvoltare a CCLG prin ÎP.

(2) Fișa de monitorizare a strategiei *A învăța prin a preda* a avut drept scop identificarea nivelului de posedare a ÎP. Arătăm diferențele de la etapa de **constatare** prin diagrama ce urmează.

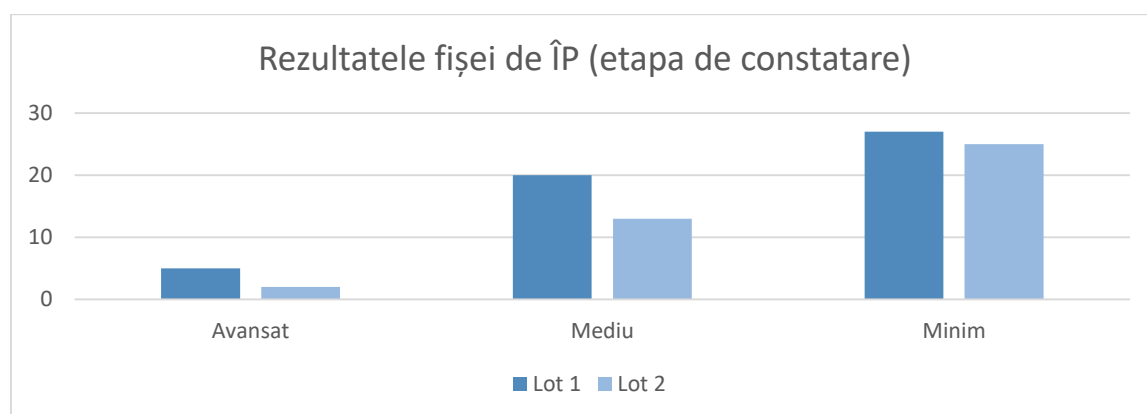


Figura 3.3. Rezultatele fișei de monitorizare ÎP (etapa de constatare)

După prelucrarea datelor, am stabilit că la etapa de constatare doar 7 studenți (5 studenți de la lotul 1 și 2 de la lotul 2) au acumulat punctajul maxim, ceea ce constituie 7,6% din EE. Nivelul mediu a putut fi atins de 33 subiecți și acest număr constituie 35,8% din EE. Cel mai mare număr de studenți (52 studenți) au atins nivelul minim, ceea ce constituie 56,5% din EE. Dacă comparăm aceste rezultate, observăm că, totuși, diferențe majore dintre lotul 1 și 2 la etapa de constatare nu sunt. Majoritatea studenților s-au clasat la nivelul minim și mediu, în timp ce nivelul avansat a putut fi atins de puțini subiecți.

În etapa de **control** a fost aplicată repetat fișa de monitorizare a ÎP. Prezentăm în diagrama ce urmează diferențele dintre rezultatele lotului 1 și 2.

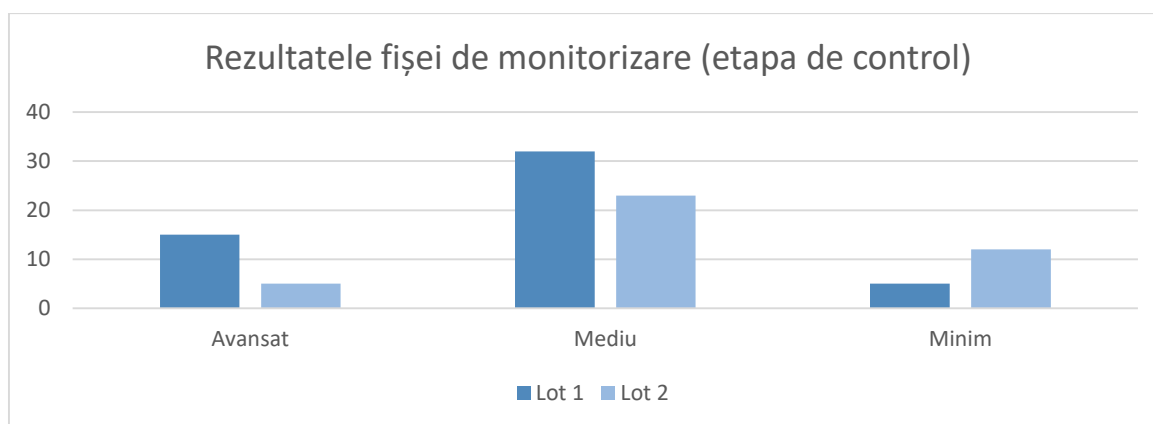


Figura 3.4. Rezultatele fișei de monitorizare ÎP (etapa de control)

Dacă comparăm tabelul 3.7 și 3.13, observăm că rezultatele obținute la etapa de control au înregistrat unele modificări. În cazul lotului 1, a crescut numărul studenților care au înregistrat nivelul avansat cu 19,2%, iar în cazul lotului 2, acest procent a crescut cu 7,5%. Și la nivelul mediu observăm schimbări semnificative: la lotul 1 crește numărul studenților ce au acumulat acest nivel cu 23,1%, iar la lotul 2 acest număr crește cu 25%. La nivelul minim observăm schimbările următoare: la lotul 1 scade nivelul minim de la 51,9% la 9,6% și astfel înregistrăm o scădere de 42,3%. În cazul lotului 2, observăm de asemenea o scădere de 32,5%.

Fișa a fost alcătuită în baza a 10 variabile și în continuare ne propunem să analizăm în ce măsură s-au schimbat rezultatele obținute în urma testării pentru fiecare variabilă în parte. Tabelul ce urmează include punctajul acordat în ambele loturi și în ambele etape ale cercetării cu scopul de a identifica frecvența fiecărui punctaj dat.

Tabelul 3.15. Analiza rezultatelor fișei de monitorizare a ÎP pe variabile

V.1 Capacitatea de a explora diverse surse lingvistice și didactice									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	6	11,5%	42	80,7%		5	12,5%	10	25%
2	41	78,8%	10	19,2%		16	40%	29	72,5%
1	5	9,6%	0	-		19	47,5%	1	2,5%
V.2 Capacitatea de a proiecta secvența didactică/lecția									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	8	15,3%	44	84,6%		5	12,5%	14	35%
2	39	75%	8	15,3%		12	30%	26	65%
1	5	9,6%	0	-		23	57,5%	0	-
V.3 Capacitatea de a predă/prezenta secvențe didactice prin cele 4 activități comunicative care vizează domeniile fundamentale ale limbii									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	2	3,8%	37	71,1%		5	12,5%	15	37,5%
2	44	84,6%	15	28,8%		20	50%	25	62,5%

1	5	9,6%	0	-		15	37,5%	0	-
0	1	1,9%	-	-		0	-	0	-
V.4 Capacitatea de a interacționa cu grupul academic									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	4	7,6%	22	42,3%		3	7,5%	6	15%
2	29	55,7%	30	57,6%		17	42,5%	34	85%
1	17	32,6%	0	-		20	50%	0	-
0	2	3,8%							
V.5 Capacitatea de a organiza lecția									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	6	11,5%	30	57,6%		3	7,5%	8	20%
2	31	59,6%	22	42,5%		20	50%	32	80%
1	14	26,9%	0	-		17	42,5%	0	-
0	1	1,9%							
V.6 Capacitatea de a utiliza strategii de predare/învățare									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	4	7,6%	8	15,3%		0	-	3	7,5%
2	16	30,7%	39	75%		6	15%	24	60%
1	32	61,5%	5	9,6%		34	85%	13	32,5%
V.7 Capacitatea de a utiliza resursele pedagogice									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	5	9,6%	15	28,8%		2	5%	5	12,5%
2	18	34,6%	32	61,5%		9	22,5%	20	50%
1	29	55,7%	5	9,6%		28	70%	15	37,5%
0	0	-	0	-		1	2,5%	0	-
V.8 Capacitatea de a încuraja, motiva, stimula învățarea									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	5	9,6%	17	32,6%		2	5%	5	12,5%
2	20	38,4%	30	57,6%		12	30%	20	50%
1	27	51,9%	5	9,6%		25	62,5%	15	37,5%
0	0	-	0	-		1	2,5%	0	-
V.9 Capacitatea de a oferi feedback, evaluând formal și informal activitatea studenților									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	0	-	6	11,5%		0		2	5%
2	20	38,4%	39	75%		6	15%	20	50%
1	30	57,6%	7	13,4%		29	55,7%	18	45%
0	2	3,8%	0	-		5	12,5%	0	-
V.10 Capacitatea de a-și aprecia propria prestație, în limita standardelor profesionale									
Punctaj	Lot 1: 52 studenți/%					Lot 2: 40 studenți/%			
	Constatare		Control			Constatare		Control	
3	3	5,7%	13	25%		0	-	2	5%
2	17	32,6%	34	65,3%		6	15%	20	50%

1	32	61,5%	5	9,6%		29	55,7%	18	45%
0	0	-	0	-		5	12,5%	0	-

Variabila 1 *Capacitatea de a explora diverse surse lingvistice și didactice* înregistrează rezultate diferite: frecvența punctajului maxim de 3 puncte crește la lotul 1 cu 69,2%, iar la lotul 2 cu 12,5%. Și punctajul 2 crește la lotul 1 cu 59,6%, iar la lotul 2 cu 32,5%. Punctajul minim scade la lotul 1 de la 9,6% la 0, iar la lotul 2 cu 45%. Aceste date ne arată că majoritatea studenților au încercat să exploreze cel puțin 2 surse atunci când trebuia să pregătească o activitate didactică.

Variabila 2 *Capacitatea de a proiecta secvența didactică/lecția* la fel înregistrează la etapa de control rezultate mai bune. La lotul 1 crește considerabil numărul studenților care au acumulat punctajul maxim de 3 puncte – astfel atestăm o creștere de 69,3% și la lotul 2 crește considerabil punctajul de 2 puncte cu 35%. La etapa de control nici un student nu a acumulat punctajul minim de un punct, ceea ce demonstrează că toți studenții pot proiecta o secvență didactică cu succes.

Variabila 3 *Capacitatea de a preda/prezenta secvențe didactice prin cele 4 activități comunicative care vizează domeniile fundamentale ale limbii:* observăm la punctajul maxim de 3 puncte o creștere considerabilă la lotul 1 de 67,3% și la lotul 2 această creștere este de 25%. Punctajul 2 înregistrează diferite date: la lotul 1 scade cu 55,8% și la lotul 2 acest punctaj crește cu 12,5%. La punctajele minime de 1 și 0 atestăm o scădere vădită, îndeosebi la lotul 2 de 37,5%. În concluzie putem afirma că studenții de la ambele loturi au înregistrat aici performanțe semnificative și toți sunt capabili să predea o secvență din lecție.

Variabila 4 *Capacitatea de a interacționa cu grupul academic* indică următoarele progrese: punctajul maxim de 3 puncte acumulat crește în lotul 1 cu 34,7% și în lotul 2 cu 7,5%. Punctajul de 2 puncte crește semnificativ la etapa de control la lotul 2 cu 42,5%. Referitor la punctajul minim de 1 punct, ambele loturi înregistrează progrese semnificative, deoarece nici un student nu a acumulat acest punctaj. Din aceste date observăm că studenții sunt capabili să interacționeze în limba germană cu colegii lor.

Variabila 5 *Capacitatea de a organiza lecția* atestă o creștere deosebită la frecvența punctajului maxim de 3 puncte la lotul 1, ce alcătuiește 46,1%. În schimb, punctajul de 2 puncte crește considerabil la lotul 2. Nici un subiect nu a luat punctajul minim, ceea ce dovedește că studenții au învățat în timpul experimentului cum să organizeze, în linii generale, lecția.

Variabila 6 *Capacitatea de a utiliza strategii de predare/învățare* a înregistrat mai rar punctajul maxim de 3 puncte. La etapa de control, observăm o ușoară creștere de 7,7% la lotul 1 și de 7,5% la lotul 2. O frecvență mai sporită de 2 puncte atestăm la ambele loturi, la lotul 1 această creștere este de 44,3% și la lotul 2 de 45%. La punctajul minim avem o scădere semnificativă de 51,9%

la lotul 1 și de 52,5% la lotul 2. De aici concluzionăm că studenții utilizează strategii în timpul lecțiilor, dar totuși nu-și valorifică la maximum potențialul.

Variabila 7 *Capacitatea de a utiliza resursele pedagogice:* frecvența punctajului maxim la lotul 1 crește cu 19,2% și la lotul 2 cu 7,5%. Mai semnificativ crește frecvența punctajului 2 la lotul 1 cu 26,9% și la lotul 2 cu 27,5%. Punctajul minim acordat scade evident la ambele loturi: la lotul 1 cu 46,1% și la lotul 2 cu 32,5%. Aceste date ne demonstrează că studenții aplică adecvat resursele material-didactice (distributive, ilustrative, auditive, fișe, tabele, manualul), tehnologiile informaționale și activitățile sunt realizate prin diverse forme de organizare.

Variabila 8 *Capacitatea de a încuraja, motiva, stimula învățarea:* frecvența punctajului maxim în lotul 1 este mai mare. La punctajul 2, de asemenea, vedem o creștere la etapa de control: în lotul 1 de 19,2% și în lotul 2 de 20%. O scădere semnificativă observăm în ambele loturi la punctajul minim: la lotul 1 de 42,3% și la lotul 2 de 25%. Deducem că studenții au învățat în timpul etapei de formare unele procedee de încurajare a colegilor, de stimulare a învățării din sală.

Variabila 9 *Capacitatea de a oferi feedback, evaluând formal și informal activitatea studenților* înregistrează o creștere de 11,5% în lotul 1 și 5% în lotul 2 versus frecvența punctajului maxim de 3 puncte. Frecvența punctajului de 2 puncte crește, la fel, în ambele loturi: în lotul 1 cu 36,6% înregistrează o creștere de 11,5% în lotul 1 și 5% în lotul 2 versus frecvența punctajului maxim de 3 puncte. Frecvența punctajului de 2 puncte crește, la fel, în ambele loturi: în lotul 1 cu 36,6%.

Variabila 10 *Capacitatea de a-și aprecia propria prestație, în limita standardelor profesionale:* aici avem o creștere semnificativă la frecvența punctajului maxim în lotul 1 de 19,3%. În acordare de 2 puncte observăm o creștere evidentă la ambele loturi: la lotul 1 de 32,7% și la lotul 2 de 35%. O scădere mare observăm la acordarea punctajului minim. În concluzie spunem că studenții își apreciază obiectiv propria prestație și iau în calcul recomandările cadrului didactic.

După prelucrarea datelor obținute de la fișa de monitorizare la etapa de constatare și cea de control *concluzionăm* că modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană în baza strategiei *A învăța prin a preda*, realizat în etapa de formare, a avut un impact pozitiv asupra ambelor loturi. Totuși menționăm că în deosebi lotul 1 a obținut un punctaj mai mare, deoarece acest lot a avut parte de mai multe ore practice unde s-a aplicat nemijlocit strategia ÎP. Ambele loturi au venit cu un bagaj de cunoștințe, aptitudini și atitudini din didactică, psihologie – însă, după implementarea modelului tehnologic, aceste cunoștințe au devenit mai voluminoase, au căpătat un aspect mai pragmatic și au contribuit atât la dezvoltarea ÎP la studenți, cât și la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană.

(3) La finele experimentului pedagogic am aplicat și **chestionarul pentru studenții-pedagogi** (anexa 8). Acesta a avut drept scop identificarea impactului ÎP asupra procesului de studiere al studenților, de a vedea dacă strategia *A învăța prin a predă* a dezvoltat competențele de comunicare, a îmbunătățit învățarea, a ridicat motivația. În urma chestionării am obținut un număr mare de răspunsuri. Pentru acest chestionar s-a ales metoda calitativă de prelucrare a datelor care implică următorii trei pași: A) ca primul pas vom reduce răspunsurile prin codarea lor, B) al doilea pas se referă la prezentarea datelor în stil narativ și C) al treilea pas va fi elaborarea și verificarea concluziilor.

A) A se vedea anexa 16, care reprezintă **reducerea răspunsurilor prin codarea lor**.

B) Al doilea pas este **prezentarea datelor** pe care o prezentăm **în stil narativ**:

1. *Ți-au plăcut lecțiile cu ÎP? Dacă da, atunci ce ți-a plăcut cel mai mult?* Referitor la prima întrebare, studenții au scris că le-a plăcut lecțiile cu ÎP, deoarece cel care predă are un tempo lent, atmosfera în clasă este mai relaxantă, materialul se repetă și se asimilează mai bine. Studentul-pedagog devine cu ÎP mai atent la învățarea sa, dar și la interacțiunea cu colegii (mai răbdător cu colegii mai lenți), la feedback. Inhibiția în general scade și de aceea studenții pun întrebări fără frică. Studenții au menționat, de asemenea, că înțeleg acum mai bine profesia de pedagog, că relațiile cu colegii, dar și cu cadrul didactic, au devenit mai calde.
2. *Ce au schimbat lecțiile cu ÎP în învățarea ta?* Lecțiile cu ÎP au schimbat mult învățarea studenților-pedagogi. Învățarea lor a devenit mai intensă, corectă și logică, în sens că ei au acordat mai mare atenție regulilor, excepțiilor, legităților din limba germană. În timpul învățării ei și-au format/dezvoltat scheme asociative, cognitive și s-au gândit la procedee de prezentare a conținuturilor, de vizualizare a regulii, a cuvintelor noi, de explicare a diferitor fenomene. Atunci când studenții-pedagogi s-au exprimat liber în limba germană fără să fie întrerupți, s-au simțit mai bine și mai siguri. Le-a plăcut și libertatea de a introduce idei noi, materiale didactice noi cu elemente ludice.
3. *Ți-a fost greu să apari în rolul de student-pedagog? Enumeră momentele cele mai grele atunci când ai fost student-pedagog.* Majoritatea studenților au spus că la început le-a fost greu să apară în rolul de student-pedagog. În această ipostază ei au simțit frică, neîncredere, emoții pe care le controlau și stăpâneau cu greu. Multora le-a fost frică de întrebările spontane care puteau apărea pe parcurs. Ca momente complicate au fost numite aspectele de învățare prin descoperire, din context și deseori studenților le-a fost dificil să explice clar însărcinările în limba germană. Totuși o mare parte din studenți au precizat că faptul de a se afla în fața colegilor i-a ajutat în diminuarea fricii, a emoțiilor negative.

4. *Care fază (însușirea materialului, didactizarea lui, predarea-învățarea-evaluarea) a fost cel mai greu de realizat? De ce?* Majoritatea studenților au întâlnit dificultăți în toate etapele, deoarece așa aspecte precum gramatica și fonetica predate prin descoperire, vocabularul nou prezentat prin explicare, parafrazăre, înlocuire solicită de la ei o concentrație mai intensă și logică mai dezvoltată. Faptul că atâtea minute trebuie să vorbești în limba germană a fost la fel anevoios. Unii studenți au precizat, însă, că au avut dificultăți doar în faza de însușire, deoarece le-a luat foarte mult timp.
5. *Ce instrumente (strategii de decodare, de comunicare, tehnici, procedee) ai utilizat în timpul ÎP? E anevoioasă utilizarea lor?* Studenții-pedagogi au utilizat diverse instrumente care i-au ajutat în predarea-învățarea lor. Majoritatea au utilizat internaționalisme, tot felul de mijloace vizuale, auditive, verbale și nonverbale. Toți studenții au subliniat importanța asimilării materialului nou prin diverse canale de simț, forme de organizare a lucrului, activități interesante, interactive și comunicative. Mulți studenți au utilizat și strategii mai complicate, precum explicarea în limba germană, parafrăzarea, definirea și analiza cuvintelor compuse și derivate. Multora utilizarea acestor instrumente li s-a dat mai ușor atunci când foloseau gesturile și mimica.
6. *În calitate de student-ascultător ai înțeles tot, ți-a plăcut tot la colegii tăi care au predat?* În majoritatea cazurilor studenții-ascultători au înțeles foarte bine studenții-pedagogi (cu mici excepții), deoarece tema nu era categoric și totalmente nouă. Se făcea o repetare, o aprofundare a materialului sau, în unele cazuri, se introduceau unele aspecte noi.
7. *Ce diferență este dintre lecția tradițională, unde voi sunteți instruiți, și lecțiile pe care le-ați predat?* Majoritatea studenților au scris că la prelegeri profesorii vorbesc mult și asta îi obosește pe studenți, deoarece ei recepționează pasiv informația. ÎP este o strategie care activează. Atunci când se stă în fața clasei pentru a preda o temă nouă, studenții se află sub presiune, trebuie singuri să organizeze lecția, trebuie să se pregătească intens. Toți se străduiesc să facă lecții interesante, active, vesele, fără note atunci când stau în fața colegilor. Toți studenții au indicat că, dacă feedbackul este pozitiv, atunci crește încrederea în sine și ei devin mai maturi.
8. *La ce lecție ai învățat mai mult: la lecția tradițională (când profesorul predă) sau cu ÎP (din propria lecție)?* Majoritatea studenților au menționat că din propria lecție au învățat mai mult, deoarece au acordat atenție regulilor, definițiilor, structurilor lexicale/gramaticale/fonetice care trebuie predate. Pe lângă faptul că au învățat mai intens materialul, ei au indicat că și-au dezvoltat unele aptitudini practice, deoarece învățarea s-a produs prin mai multe canale de simț, prin multă comunicare, prin exemple proprii.

9. *La ce lecție ai comunicat mai mult în limba germană? La lecția unde profesorul instruiește, la lecția colegului tău, la lecția predată de tine?* La lecțiile cu ÎP s-a comunicat mult, deoarece au fost utilizate diverse exerciții cu accent pe exprimarea opiniei, părerii proprii, întrebări interesante. S-au înscenat deseori dialoguri, activități în grup. Studenții au utilizat diverse activități și forme de organizare.
10. *Formulează un sfat/niște sfaturi pentru cei care urmează să predea.* Studenții au sugerat ca, aplicând strategia ÎP, pregătirea pentru lecție să fie temeinică, să se vizualizeze clar materialul nou/regulile, să se utilizeze diverse activități didactice și forme de organizare, să se utilizeze elemente ludice, să se audieze mult, cu accent pe comunicare, pedagogul să fie energic la lecție, să interacționeze cu toți.

(C) Elaborarea și verificarea concluziilor:

- Aplicând ÎP, cadrul didactic vorbește mai puțin, studenții vorbesc mai mult; la lecția de limbă germană, proporția poate să se ajungă și la 20% profesorul și 80% studenții.
- Secvențele grele din material sunt explicate din perspectiva studentului. Aceasta îi oferă studentului posibilitatea de a învăța și a preda în felul său, iar colegii săi sunt mai aproape de această viziune asupra noului.
- Deoarece materialul a fost prezentat atât de profesor, cât și de studentul-pedagog, studenții se confruntă cu o abordare duală a acestui material lingvistic. Cum spune Comenius, *Cine îi învață pe alții își predă sieși*: prin repetare nu doar se întărește materialul (nou), ci fiecare student are posibilitatea de a pătrunde mai adânc în esență. ÎP se realizează după principiul *learning by doing*, unde rata de memorizare din ceea ce s-a învățat ajunge și la 90%.
- Atunci când studentul-pedagog învață materialul care urmează a fi predat colegilor, învățarea lui atinge o altă dimensiune calitativă, îndeosebi se îmbunătățesc competențele lui de comunicare, și anume competența lingvistică și pragmatică. Studenții pot să se comporte mai bine cu limba străină, deoarece vorbesc mai mult în limba străină. Ei învață să vorbească în limba străină despre limba străină unii cu alții și astfel vor crește competențele de comunicare.
- ÎP încurajează, cere de la student utilizarea strategiilor pe care le va practica ulterior în clasa de elevi. În fața clasei el este pus în situația să explice clar materialul, adică el trebuie să analizeze toate informațiile propuse pentru tema dată, să filtreze informația cea mai importantă, să o formuleze în termeni exacți, pe care el în primul rând îi va înțelege cu ușurință și pe care colegii îi vor asimila cu ajutorul lui. Prezentarea se desfășoară oral, deci studentul, ca urmare, vorbește mai mult în limba străină la lecție, ceea ce duce la

îmbunătățirea competențelor de comunicare. Aceste formulări el le pregătește în prealabil, le scrie în proiectarea sa didactică, le exersează și, ca ultimă etapă, le utilizează la lecție. Rezultatele pozitive îi demonstrează studentului-pedagog că el a predat corect, a făcut față. Aceasta îl încurajează, îi crește încrederea în sine și îi îmbunătățește, în cele din urmă, propriul succes universitar.

- Se evidențiază faptul că studenții devin mai conștienți în ceea ce privește motivația și lacunele față de temele noi.
- Inhibiția studentului care predă în raport cu studentul instruit este mai mică. Studenților instruiți le este mai ușor să exprime ceea ce nu înțeleg și să ceară explicații. Frica de la început de a sta în fața colegilor a dispărut treptat și ei au câștigat încredere în sine.
- Profesorul (care în acest timp monitorizează procesul) recunoaște mai bine lacunele ce țin de înțelegerea sau asimilarea temei noi (ale întregului auditoriu sau pe ale unui oarecare student) mai repede și are timp, posibilitatea să reacționeze specific și individual.
- Este promovată învățarea socială, deoarece studenții practică roluri noi și se adresează mai des unul altuia, au învățat unul de la altul diverse strategii și tehnici, au învățat să dea indicații și să dirijeze lucrul în echipă. Studentul este pus în situația să gândească și să acționeze independent, pe de o parte, și, pe de altă parte, vizavi de lucrul în grup.
- ÎP contribuie, prin dezvoltarea autogestiei și autodeterminării, la înțelegerea mai profundă a democrației și percepția empatiei.
- Studenții, după ce au fost în rolul de pedagog, privesc altfel profesia de pedagog, sunt mai receptivi, mai toleranți față de colegi. Aceasta duce și la îmbunătățirea relațiilor dintre pedagog și studenți.

Factorii pozitivi ai strategiei de *A învăța prin a preda* la lecția de limbă germană sunt:

- renunțarea la activitățile behavioristice de învățare (învățarea mecanică și pe de rost);
- joaca comună metodică, efektivă, socială și emoțională (presupunem că acest lucru nu este posibil la nici o altă lecție) creează o atmosferă rodnică de învățare;
- prin intermediul presiunii tradiționale prezente în interiorul unui grup, se apelează de asemenea și la dinamica acestui grup, în care studenții se susțin reciproc, se orientează reciproc, mențin disciplina. Astfel grupele de studenți sesizează mai conștient însărcinările, care la lecția tradițională erau monopolizate de către profesori. Datorită acestei strategii procesul de învățare devine mai transparent.

3.2 Concluzii la capitolul 3

- 1) Strategia *A învăța prin a preda* este o strategie recentă, care a fost valorizată în ultimele decenii și corespunde obiectivelor și finalităților actuale ale didacticii limbilor moderne, în general, și a limbii germane, în special. Termenul de *competențe de comunicare* reflectă rezultatul final al învățării unei limbi străine, care se realizează atât în cadrul orelor practice de limba germană, cât și în cadrul orelor de didactică a limbii germane.
- 2) Dezvoltarea competențelor de comunicare are loc succesiv și în conformitate cu dezvoltarea competențelor de comunicare didactică în limba germană, care se realizează conform programului de formare propus în acest capitol.
- 3) Cercetarea este una actuală și acest lucru a fost reconfirmat prin realizarea experimentului. Rezultatele obținute în urma aplicării testului 1 și 2, a fișei de monitorizare a ÎP și a chestionarului destinat studenților-pedagogi demonstrează că strategia *A învăța prin a preda* a contribuit semnificativ la dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană.
- 4) Experimentul a fost realizat în 5 etape: 1) *etapa de explorare*, în cadrul căreia s-au analizat documentele de bază ce țin de domeniul științe ale educației, s-a discutat cu cadrele didactice în timpul seminarelor de perfecționare și s-a asistat la practica pedagogică a studenților de la UPS Ion Creangă; 2) *etapa de constatare* a cuprins stabilirea nivelului de posedare a competențelor de comunicare în limba germană prin aplicarea testului 1 de evaluare (grad de dificultate A2), ce cuprinde 6 aspecte și pentru constatarea nivelului de posedare a strategiei *A învăța prin a preda* a fost aplicată fișa de monitorizare a posedării strategiei *A învăța prin a preda*; 3) *etapa de formare* a cuprins dezvoltarea competențelor de comunicare în limba germană în vederea valorificării strategiei *A învăța prin a preda* prin activitățile didactice propuse; 4) în *etapa de control* s-a stabilit nivelului de posedare a CCLG cu ajutorul testului 2 de evaluare (grad de dificultate B1.2) și nivelului de posedare a strategiei *A învăța prin a preda* cu ajutorul fișei de monitorizare. La finele experimentului s-a realizat și chestionarul adresat studenților pedagogi pentru identificarea impactului ÎP asupra procesului de studiere; 5) *etapa de redactare* a cuprins prelucrarea rezultatelor obținute și redactarea finală a tezei.
- 5) În cadrul etapei de constatare s-a determinat nivelul scăzut al competențelor de comunicare în limba germană, precum și posedarea ÎP. Din aceste considerente suntem de părerea că elaborarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a CCLG cu aplicarea strategiei A învăța prin a preda* este justificată. Rezultatele obținute la finele experimentului au demonstrat eficiența aplicării strategiei *A învăța prin a preda* în studierea limbii germane.
- 6) Implementarea experimentului a legitimat elaborarea și cercetarea descriptorilor de evaluare a gradului de posedare CCLG în baza nivelurilor *minim, mediu și avansat*, care corespunde

nivelurilor A2 și B1.2 prezentate în CECRL. Acești descriptori se referă la activitățile comunicative de audiere, citire, scriere și vorbire care vizează domeniile fundamentale ale limbii – vocabular, gramatică, fonetică.

- 7) Realizarea experimentului a justificat, de asemenea, elaborarea și explorarea descriptorilor de posedare a ÎP în baza nivelurilor *minim, mediu și avansat*. Printre acești descriptori putem menționa: *capacitatea de a explora diverse surse lingvistice și didactice; capacitatea de a proiecta o secvență didactică; capacitatea de a preda o secvență didactică; capacitatea de a interacționa cu grupul academic; capacitatea de a organiza o lecție; capacitatea de a utiliza strategii; capacitatea de a utiliza resurse pedagogice; capacitatea de a încuraja, de a motiva, de a stimula; capacitatea de a oferi feedback; capacitatea de a-și aprecia propria prestație.*

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

În conformitate cu prevederile relevante din Codul Educației, Cadrul Național al Calificărilor, Planul-cadru, Cadrul de referință al curriculumului universitar, Curriculumul 2010, Educația 2020 privind asimilarea competențelor necesare pentru viitoarea activitate profesională, simularea situațiilor profesionale semnificative pentru student și ale Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi privind competențele de comunicare în limba străină, constatăm faptul că se impune valorificarea strategiei *A învața prin a preda* în instruirea profesorilor de limbi străine. În rezultatul valorificării strategiei *A învața prin a preda* în cadrul experimentului pedagogic, s-a dovedit că această strategie are multiple efecte benefice asupra calității învățării, dezvoltă competențele de comunicare, antrenează studentul în comunicarea didactică, dar și în alte domenii prin faptul că s-a promovat învățarea cognitivă; a fost implicată învățarea socioemoțională; s-a exersat învățarea individual organizată; s-a confirmat faptul că, din punct de vedere psihologic, e mai ușor să demarezi ceva între semenii, să începi devenirea ta ca profesor între prieteni, între colegi cu aceleași interese; s-a desăvârșit autoeficiența studentului; s-a contribuit la profesionalizarea activității pedagogice. În continuare afirmăm că studentul-pedagog, când asimilează și repetă materialul ca să-l predea altora, cunoaște o altă treaptă a învățării, ale cărei caracteristici deosebite sunt: 1) motivația mai serioasă față de materialul abordat și față de postura sa nouă de pedagog; 2) necesitatea învățării corecte și 3) abordarea metodică considerabil dezvoltată.

Analiza teoretică și interpretarea datelor experimentale au condus la următoarele **concluzii:**

- 1) Premisele metodologice ale oportunității implementării strategiei *A învața prin a preda* în învățământul superior cu scopul de a dezvolta competențele de comunicare în limba germană au fost deduse din analiza literaturii de specialitate și din observațiile asupra procesului de instruire a studenților-pedagogi. Ele au condus la concluzia, că strategia *A învața prin a preda* rămâne necunoscută și nevalorificată în mediul academic. Rezultatele experimentale, dar și analiza teoretică permit includerea strategiei *A învața prin a preda* în sistemul strategiilor didactice ca fiind una eficientă în dezvoltarea competențelor de comunicare și a celor profesionale.
- 2) Competențele de comunicare sunt „un ansamblu întreg de abilități personale” [7, p. 89] și dezvoltarea lor se axează pe „instruire reciprocă și participare activă a celor ce învață” [46, p. 56], pe „configurarea unor strategii didactice active, ce urmăresc utilizarea limbii în context” [44, p. 31], unde părțile componente sunt unificate și concordate conform CECRL [65].

- 3) Prin sintetizare analitică s-a demonstrat necesitatea instruirii în baza strategiei A învăța prin a predă, care se realizează conform principiilor: p. primar al procesului de învățare, p. de formare/dezvoltare a competențelor de comunicare, sociale și a comunicării didactice, de transferabilitate, p. curriculumului negociat, învățării și cooperării duale, învățării inductive, prin acțiune proprie, prin simulare, multidimensionale, autentice, p. de a utiliza strategii.
- 4) S-a vizualizat eficientizarea dezvoltării competențelor de comunicare în baza strategiei A învăța prin a predă axată pe acțiunea comunicativă [64]; pe formarea și dezvoltarea abilităților [143] și realizată prin triada a) studentul preia pas cu pas funcții pedagogice; b) cadrul didactic universitar permite studenților să învețe prin a-i lăsa pe ei să predea; c) se explorează, se descoperă, se construiește, se acționează prin comunicare.
- 5) S-a concluzionat investigațional că aplicarea strategiei A învăța prin a predă în instruirea studenților-pedagogi se realizează prin prisma constructivismului (cognitiv) [69, 70, 77, 79], care formează și dezvoltă valorile: 1) competențe de comunicare în limba germană, 2) comunicarea didactică în limba germană, 3) stăpânirea cu succes a activităților didactice.
- 6) Experimentul pedagogic a confirmat valoarea formativă a Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi prin aplicarea strategiei A învăța prin a predă, iar prin calcularea rezultatelor obținute din experiment putem susține că Modelul tehnologic propus pentru dezvoltarea competențelor de comunicare este rațional, deoarece eficientizează procesul de predare-învățare-evaluare a limbii germane și dezvoltă abilități profesionale.
- 7) Pentru descrierea calitativă a nivelurilor: minim, mediu și avansat de dezvoltare a competențelor de comunicare, au fost formulați descriptorii de evaluare a competențelor de comunicare; au fost elaborați descriptorii de performanță în planul valorificării strategiei A învăța prin a predă în baza criteriilor de evaluare a competențelor profesionale la studenții-pedagogi; au fost formulate întrebări pentru chestionarul de identificare a impactului strategiei asupra procesului de formare a studenților. Aceste momente-cheie, precum și eficientizarea predării-învățării-evaluării limbii germane prin fundamentarea, implementarea și valorificarea strategiei A învăța prin a predă; formularea semnificației științifice a competențelor de comunicare în limba germană și viziunea proprie vizavi de strategia A învăța prin a predă alcătuiesc noutatea și originalitatea științifică a cercetării.

Rezultatele experimentului pedagogic au demonstrat actualitatea cercetării, au confirmat concepția investigației cu privire la predarea-învățarea-evaluarea limbii germane din altă perspectivă în procesul de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi, au validat scopul cercetării, deoarece au fost realizate obiectivele stabilite.

În baza valorilor teoretice, metodologice și experimentale ale cercetării, considerăm utile următoarele **recomandări**, care vor contribui la eficientizarea instruirii profesorilor de limbă străină:

- aplicarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare prin aplicarea strategiei A învăța prin a predă* atât în cadrul orelor practice de limbă germană începând cu nivelul A2, cât și în cadrul cursurilor de didactică, în vederea eficientizării dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană;
- dezvoltarea competențelor de comunicare în baza strategiei *A învăța prin a predă* în conformitate cu nivelurile prezentate de Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi și evaluarea lor conform *Descriptorilor nivelului de dezvoltare a competențelor de comunicare la studenți*;
- programul realizat în etapa de formare conform *Modelul tehnologic de dezvoltare a competențelor de comunicare prin aplicarea strategiei A învăța prin a predă* poate reprezenta o sursă metodologică de completare a disciplinelor ce țin de predarea limbii germane și metodologiei acesteia;
- *Modelul tehnologic de dezvoltare a CCLG cu aplicarea strategiei A învăța prin a predă* este transferabil asupra metodologiei de instruire a viitorilor profesori de orice limbă străină la ciclul I, licență;
- Reperele teoretice și metodologice ale lucrării pot servi drept suport epistemologic în elaborarea îndrumărilor, ghidurilor, notelor de curs și pot fi utile cadrelor didactice din instituțiile de învățământ mediu și superior (ciclul licență și masterat), de asemenea și profesorilor implicați în formarea continuă a cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE

În limba română

1. Afanas A. Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină. Teză de doctor. Chișinău, 2013. Online
http://ise.page.md/uploads/files/1389967769_monografie-afanas-2012.pdf (vizitat la 10.01.2017)
2. Andrișchi V. Oportunități manageriale pentru învățământul preuniversitar prin optica dezideratelor pedagogiei postmoderne. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 26-29.
3. Bocoș M. ș. a. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 2001. 238 p.
4. Byram M. Acquiring Intercultural Communicative Competence. În: Bredella L., Delanoy W. Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 1999, p. 358-380. online
http://euromentor.ucdc.ro/NR1_v2/FORMAREA%20COMPETENTEI.pdf (vizitat la 23.11.2016)
5. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: învățare, predare, evaluare. Traducători: Moldovanu G, Cozaru D., Soltan A., Vasilache C., Hanganu A., Clichici L. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. 204 p.
6. Callo T. Educația comunicării verbale. Chișinău: Litera, 2003. 148 p.
7. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice. Teza de dr. în pedagogie. Chișinău: [s. n.], 1997. 159 p.
8. Callo T. Fundamentele pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a educației lingvistice a elevilor. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 294 p.
9. Cartaleanu T. Formarea competenței de comunicare orală. Formarea competenței de lectură. În: Cartaleanu T. ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008, p. 19-99.
10. Cerghit I. Metode de învățământ. București: Editura didactică și pedagogică. R. A., ediția a III-a, 1997. 271 p.
11. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
12. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. București: EDP, 2002. 400 p.
13. Cibotaru T. Istoria învățământului și a gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău: Lumina, 1991. 336 p.

14. Codul Educației al Republicii Moldova
http://particip.gov.md/public/documente/137/ro_1319_Proiectul-Codului-educatiei.pdf
(vizitat la 20.10.2016)
15. Cosovan O. Descrierea cadrului de gândire și învățare (ERR). În: Cartaleanu T. ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008, p. 100-133.
16. Coșeriu E. Sincronie, diacronie și istorie. Problema schimbării lingvistice. Versiune în limba română de Nicolae Saramandu. București: Enciclopedică, 1997. 253 p.
17. Cristea S. Postmodernismul/postmodernitatea în educație. În: Didactica Pro..., 2001, nr. 1 (5), p. 62-64.
18. Cristea S. Teorii ale învățării. Modele de instruire. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 2005. 192 p.
19. Cucoș C. Istoria pedagogiei. Idei și doctrine pedagogice fundamentale. București: Editura Collegium Poliom, 2001. 288 p.
20. Cuznețov L., Papuc L., Bălan I. Metodologia instruirii centrate pe student în contextul condițiilor de optimizare a aplicării metodelor real-active în formarea inițială a cadrelor didactice În: Studia Universitatis Moldaviae, 2009, nr. 9(29), p. 17-36.
21. Cuznețov L., Șevciuc M. Educația pentru familie în contextul paradigmei cognitiv-constructiviste și a învățării pe tot parcursul vieții. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Familia- factor existențial de promovare a valorilor etern-umane”. Chișinău: CEP USM, 2012, p. 54-71.
22. Dewey J. Trei scrieri despre educație. București: Editura didactică și Pedagogică, 1977. 286 p.
23. Dinu M. Comunicarea: repere fundamentale. București: Editura Științifică, 1997. 362 p.
24. Flueras V. Teoria și practica învățării prin cooperare. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 200 p.
25. Ghicov A. Pedagogia aplicativă a performanței. Chișinău: Pontos, 2012. 208 p.
26. Goraș-Postică V. Formarea competențelor prin intermediul metodelor interactive de predare-învățare-evaluare. În: Cartaleanu T. ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008, p. 5-13.
27. Guțu V. (coord.) Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.

28. Guțu V. Profesorul în societatea contemporană: între modernism și postmodernism. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale “Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 7-16.
29. Heron J. Ciclurile vieții și ciclurile învățării. În: Illers K. (coord.) Teorii contemporane ale învățării. București: Trei, 2014, p. 234-264.
30. Illers K. O înțelegere cuprinzătoare a învățării umane. În: Illers K. (coord.) Teorii contemporane ale învățării. București: Trei, 2014, p. 21-44.
31. Ionescu-Ruxăndoiu L. Limbaj și comunicare. Elemente de pragmatică lingvistică. București: Editura AeL Educational, 2003. 112 p.
32. Ixari A. Importanța cunoștințelor lexicale în perceperea lexicului de specialitate la limba engleză. În: Crossing Boundaries in Culture and Communication. Conferință Internațională. Vol. 2. Nr. 2. București: Universitatea Româno-Americană, 2011, p. 8-15.
33. Joiță E. Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie. Iași: Polirom, 2002. 245 p.
34. Joiță E. Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii. București: Aramis, 2006. 320 p.
35. Kegan R. Cum se transformă forma? O abordare a învățării transformatoare din perspectiva constructivistă a dezvoltării umane. În: Illers K. (coord.) Teorii contemporane ale învățării. București: Trei, 2014. p. 68-100.
36. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003. 360 p.
37. Neacșu I. Învățarea academică independentă. Ghid metodologic. București: Unibuc, 2006. 62 p.
38. Negură I., Papuc L., Pâslaru VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Chișinău: Fundația Soros-Moldova, 2000. 174 p.
39. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Editura didactică și pedagogică, 1996. 485 p.
40. Nicu A. Strategii de formare a gândirii critice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 336 p.
41. Oprea O. Didactica nova. Tehnologia didactică. Partea 2. Chișinău: Lumina, 1992. 283 p.
42. Orțan F. De la pedagogie la științele educației. București: Editura didactică și pedagogică, 2007. 224 p.
43. Palii A. Cultura comunicării. Chișinău: Epigraf, 1999. 173 p.
44. Pamfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Paralela 45, 2003. 232 p.

45. Papuc L. ș. a. Inițiere în cariera profesională. Pentru studenții-pedagogi. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013. 156 p.
46. Patrașcu D. Tehnologii educaționale. Chișinău: Tipografia centrală, 2005. 704 p.
47. Patrașcu D., Patrașcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Editura Știința, 2003. 251 p.
48. Păduraru C. Eugen Coșeriu. Contribuții la pragmatica lingvistică. Iași: Polirom, 2009. 135 p.
49. Păun E., Potolea D. Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002. 248 p.
50. Pânișoară I.O. Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune eficientă. Iași: Polirom, 2003. 488 p.
51. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001. 311 p.
52. Popenici Ș. Pedagogie alternativă. Iași: Polirom. Text adaptat de Vera Elek, 2001. online http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=14661&folderId=18026&name=DLFE-1201.pdf (vizitat la 10.02.2016)
53. Potolea D., Manolescu M. Teoria și metodologia curriculumului. București: Ministerul Educației și Cercetării. Proiectul pentru Învățământul Rural, 2006. 158 p.
54. Procesul de operare condiționată
www.anfp.gov.ro/R/Doc/2015/...06.../Ghid%20motivational.pdf (vizitat la 21.10.2016)
55. Radu I. Psihologie școlară. București: Editura științifică, 1974. 256 p.
56. Sadovei L. Orientări paradigmatică ale comunicării didactice. În: Priorități actuale în procesul educațional a Universității de Stat din Moldova. Tezele Conferinței Științifice Internaționale. Chișinău: USM, 2011, p. 462-471.
57. Scilfos L. Formarea competenței de cercetare. În: Cartaleanu T. ș. a. Formare de competențe prin strategii didactice interactive. Chișinău: Pro Didactica, 2008, p. 134-188.
58. Scilfos L. ș. a. O competență-cheie: a învăța să înveți. Chișinău: Pro Didactica, 2010. 136 p.
59. Solcan A. Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/învățării limbii franceze). Autoref. tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.
60. Stanciu I. G. Istoria pedagogiei. Manual pentru clasa a XII-A, școli normale. Chișinău: AIVA SRL, 1993. 162 p.

61. Staricov E. Condiții psihopedagogice de formare a motivației învățării la studenții din domeniul pedagogic. Chișinău, 2015. Online
http://www.cnaa.md/files/theses/2015/23203/estela_staricov_thesis.pdf (vizitat la 22.10.2016)
62. Stolovitch H.D., Keeps E.J. Formarea prin transformare: dincolo de prelegeri. București: Trei, 2017. 428 p.
63. Șoitu L. Pedagogia comunicării. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1997. 273 p.
64. Tiosa I. Apariția didacticii comunicative. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. X. Partea II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011, p. 244-251.
65. Tiosa I. Autoevaluarea competenței de comunicare. În: Didactica Pro..., 2013, nr. 5-6 (81-82), p. 42-47.
66. Tiosa I. Autoevaluarea cu ajutorul dicționarului. Strategii și tehnici. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XI. Partea I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, p.129-136.
67. Tiosa I. Competența de comunicare: modelele lui Canale și Swain, Bachman și Palmer. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Vol. III. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 15-20.
68. Tiosa I. Competența de comunicare: modelele lui Chomsky și Hymes. În: Predarea/Învățarea pe competențe – componentă esențială a reformei sistemului educativ. Conferința științifică cu participare internațională. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 53-55.
69. Tiosa I. Concepte constructiviste în didactica limbilor străine. În: Михайло-Архангельские чтения: VIII международная научно-практическая конференция: Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции 15 ноября 2013. Преднеэстровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко: Рыбницкая типография, 2013, p. 624-626.
70. Tiosa I. Constructivismul în educația universitară. În: Revistă de științe socioumane, 2012, nr. 3 (22), p. 51-56.
71. Tiosa I. Der handlungsorientierte Unterricht. În: Promovarea limbii germane în contextul lingvisticii europene. Colocviu științifico-practic. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2011, p. 35-44.

72. Tiosa I. Die Rolle interkultureller Relativität und kommunikativer Fähigkeiten bei der Beseitigung der Schwierigkeiten in der Interkulturellen Kommunikation. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 217-222.
73. Tiosa I. Die Verfahren der Wortschatzvermittlung. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Vol. II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014, p.188-193.
74. Tiosa I. Lecția-proiect la limba germană. În: Didactica Pro..., 2012, nr. 1 (71), p. 31-34.
75. Tiosa I. Limba interimă. În: Didactica Pro..., 2014, nr. 4 (86), p. 29-32.
76. Tiosa I. Modelul tutorial de instruire. În: Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Conferința științifică cu participare internațională. Chișinău: Garamont-Studio, 2018, p. 116-121.
77. Tiosa I. Obiectivele învățării constructiviste. În: Probleme actuale ale lingvisticii și glotodidacticii. Conferința științifică internațională. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio, 2014, p. 154-160.
78. Tiosa I. Parcursul istoric al strategiei “a învăța prin a preda”. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018 (la tipar).
79. Tiosa I. Pedagogia constructivistă: repere metodologice. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XII. Partea II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p.101-105.
80. Wenger E. O teorie socială a învățării. În: Illers K. (coord.) Teorii contemporane ale învățării. București: Editura Trei, 2014, p. 379-397.

În limba străină

81. Aebli H. Zwölf Grundformen des Lehrens und Lernens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Fachbuch Klett-Cotta, 1983. 409 p.
82. Allen V. L. Impact of the role of tutor on behavior and selfperceptions. În: Levine J.M., Wang M.C. Teacher and Student Perceptions. Implications for learning. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983, p. 367-389.

83. Apeltauer E. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, FSE 15. Berlin: Langenscheidt, 1997. 175 p.
84. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
85. Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press, 1996. 377 p.
86. Bargh J.A., Schul Y. On the cognitive benefits of teaching. În: Journal of Educational Psychology 72, 1980, p. 593-604.
87. Barkowski H., Harnisch U., Kumm S. Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten. Mainz: Werkmeister, 1986. 384 p.
88. Bergemann N. Wörter lernen – Lerntechniken. În: Praxis Fremdsprachenunterricht 1, 2005, p. 15-20.
89. Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien, FSE 23. Berlin, München: Goethe-Institut Langenscheidt, 2000. 208 p.
90. Boeckmann K.B. Lernerorientierte Vermittlungsformen und japanische Lerntraditionen. În: Oebel G. LdL- Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. Vol. 13. Hamburg: Dr. Kovac, 2009, p. 193-216.
91. Boeckmann K.B., Rösler D., Slivensky S. An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder- Ein Handbuch. München: Iudicium, 2000. 325 p.
92. Bohn R. Probleme der Wortschatzarbeit, FSE 22. Berlin: Langenscheidt, 1999. 190 p.
93. Bohn R. Schriftliche Sprachproduktion. În: Helbig G. ş. a. Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: de Gruyter, 2001, p. 921-931.
94. Bose I. Spielerisches zum Rhythmus. În: Fremdsprache Deutsch Nr. 12, Aussprache. München Goethe-Institut: Klett, 1995, p. 36-41.
95. Böhm W. Maria Montessori - Texte und Diskussion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1971. 171 p.
96. Bönsch M. Lernen durch Lehren. Eine Variante handlungsorientierten Unterrichts. În: Fremdsprachenunterricht: Schreiben. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 1998, p. 81-85.
97. Braun-Podeschwa J., Habersack Ch., Pude A. Menschen B1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. München: Hueber, 2015. 200 p.

98. Bredella L., Legutke M. Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum: Kamp, 1985. 216 p.
99. Bruner J. Toward a Theory of Instruction. Harvard: University Press, 1966. 192 p.
100. Butzkamm W. Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den FSU. Tübingen: Francke, 2007. 403 p.
101. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke, 1993. 334 p.
102. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.
103. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. În: Richards J.C., Schmidt R.W. Language and Communication. Harlow: Longman, 1983, p. 2-28.
104. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approachs to Second Language Teaching and Testing. În: Applied Linguistics, 19801, nr. (1), p. 1-47.
105. Cauneau I. Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch, 1992. 32 p.
106. Collins A., Brown J.S., Newman S.E. Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading writting, and mathematics. În: Resnick L.B. Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989, p. 453-494.
107. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. În: Canadian Psychology, 2008, 49(1), p. 14-23.
108. Deci E.L., Ryan R.M. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behaviour. În: Psychological Inquiry, 2000, nr. 11, p. 319-338.
109. Dieling H., Hirschfeld U. Phonetik lehren und lernen, FSE 21. München: Langenscheidt, 2000. 199 p.
110. Doise W., Mugny G. The social development of intellect. Oxford, UK: Pergamon, 1984. 176 p.
111. Doolittle P.E. *Constructivist Pedagogy*.
<http://edpsycherver.ed.vt.edu/workshops/tohe1999/pedagogy.html> (vizitat la 12.11.2016)
112. Dörner D. ş. a. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Hueber, 1983. 466 p.

113. Ferling N. Schreiben im DaZ-Unterricht. În: Kaufmann S. ş. a. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber, 2008, p. 35-68, p. 110-141.
114. Finkle S.L., Torp L.L. Introductory Documents. Problem-based Learning. Illinois Math and Science Academy. Illinois: Aurora, 1995. Online <http://www.cotf.edu/ete/teacher/teacherout.html> (vizitat la 15.07.2016)
115. Flitner W. Johann Heinrich Pestalozzi: Ausgewählte Schriften. Godesberg: Küpper, 1949. 269 p.
116. Frey E. Kursbuch Phonetik. Ismaning: Klett, 1995. 80 p.
117. Funk H., Koenig M. Grammatik lehren und lernen. FSE 1. Berlin, München: Langenscheidt, 1991. 160 p.
118. Grimes R. Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. În: Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz, 2006, p. 14-29.
119. Gross P.R. Politicizing Science Education. Washington, DC: The Tomas B. Fordham Foundation, 2000. Online <http://www.edexcellence.net/library/gross.html> (vizitat la 25.10.2016)
120. Grotjahn R. Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum: AKS-Verlag, 2002. 225 p.
121. Grzega J. Polylogisch begreifen: Lernen durch Lehren für das Linguistik-Studium im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan. În: Oebel G. LdL- Lernen durch Lehren goes global: Pradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. Vol. 13. Hamburg: Dr. Kovac, 2009, p. 25-30, p. 217-244.
122. Hayes J.R., Flower L.S. Identifying the organization of writing processes. În: Gregg L.W., Steinberg E.R. Cognitive Processes in Writing. Hilsdale: Erlbaum, 1980, p. 3-30.
123. Hermes E. Basiswissen Schulpädagogik. Stuttgart: Klett, 1980. 245 p.
124. Hermesen H., Schuler C. Schülerinnen und Schüler als Lehrende? În: Voß R. Wir erfinden Schulen neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Weinheim: Beltz, 2006, p. 95-103.
125. Heyd G. Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Gunter Narr, 1997. 218 p.

126. Hymes Dell H. On Communicative Competence. În: Pride J. B., Helmes J. Sociolinguistics: Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.
127. Kelchner R. Lerner übernehmen die Gesprächsleitung. În: Französisch heute. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1995. p. 22-33.
128. Kelchner R. Lerner übernehmen Lehrfunktionen. Zur Methode Lernen durch Lehren. În: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 41. Jahrgang 1995, Heft 1. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1995, p. 187-191.
129. Kerka S. Constructivism, Workplace Learning and Vocational Education. ERIC Digest No. 181, 1996. Online <https://www.ericdigests.org/1998-1/learning.htm> (vizitat la 29.10.2016)
130. King A. Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. Learning and Individual Differences. În: The Journal of Educational Research. Abingdon/Oxfordshire: Taylor Francis, 1992, p. 163-185.
131. Kleinschroth R. Sprachen lernen. Hamburg: Rowohlt, 1992. 271 p.
132. Kleppin. K. Fehler und Fehlerkorrektur. FSE 19. Berlin: Langenscheidt, 1997. 152 p.
133. Kliebisch U.W., Meloefski R. LehrerSein: erfolgreich handeln in der Praxis. Band 1: Grundlagen der Pädagogik und Didaktik, Kompetenzen, Unterrichtsentwurf, Selbst-Qualifizierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. 239 p.
134. Klippert H. Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen: Bausteine für den Fachunterricht. Weinheim und Basel: Beltz, 2004. 307 p.
135. Klippert H. Lehrerbildung: Unterrichtsentwicklung und der Aufbau neuer Routinen, Praxisband für Schule, Studium und Seminar. Weinheim und Basel: Beltz, 2004. 267 p.
136. Konrad K., Traub S. Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. 186 p.
137. Krug U. Handbuch zur förder- und kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung. Köln: Carl Link, 2013. 200 p.
138. Krüger R. Projekt Lernen durch Lehren. Schüler als Tutoren von Mitschülern. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt, 1975. 120 p.
139. Leitzgen G. Lernen durch Lehren. Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in einer 11. Gymnasialklasse. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993, p. 258-266.

140. Lipowsky F. Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. În: Zeitschrift für Pädagogik 51. Beiheft Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Weinheim/Basel: Beltz, 2005, p. 47-70.
141. Löschmann M. Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Berlin: Peter Lang, 1993. 213 p.
142. Martin J.P. Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. În: Henrici G., Ekkehard Z. Fremdsprachen Lehren und Lernen: Innovativ-alternative Methoden. Tübingen: Gunter Narr, 1996. 264 p.
143. Martin J.P. Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. În: Freudenstein R., Hinz K., Klenner K.E. Praxis des neusprachlichen Unterrichts. Dortmund: Lambert Lensing, 1986, p. 395-403.
144. Martin J.P. Lernen durch Lehren. În: Die Schulleitung - Zeitschrift für pädagogische Führung und Fortbildung Bayern Heft 4, 29 Jahrgang, 2002, p. 3-9.
145. Martin J.P. Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. În: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 35. Jahrgang, Nr. 1. Dortmund: Lambert Lensing, 1988, p. 294-302.
146. Martin J.P. Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes. Tübingen: Gunter Narr, 1985. 262 p.
147. Matthews M.R. Old Wine in new bottles: a problem with constructivist epistemology. În: Alexander H. Philosophy of Education, Yearbook 1992, Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1992, p. 303-311.
148. Maturana R., Varela F. Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern: Scherz, 1987. 280 p.
149. Meerholz-Härle B. Wortschatzvermittlung im DaZ-Unterricht. În: Kaufmann S. ş. a. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber, 2008, p. 1-33.
150. Mehlhorn G. Zur Einbettung der Praktika in die DaF-Lehrer-Ausbildung. În: Heine A., Hennig M., Tschirner E. Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. München: iudicium, 2005, p. 299-312.

151. Meixner J. Die inszenierten Wirklichkeiten. Konstruktivistische Lehr- und Lernverfahren im FSU. În: Voß R. Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Weinheim und Basel: Beltz, 2005, p. 189-201.
152. Müller D. Einige Fragen des Schreibens im Russischunterricht. În: Fremdsprachenunterricht 33(2)/1989, p. 33-37.
153. Müller K. Konstruktivismus: Lehren-Lernen-Ästhetische Prozesse. Neuwied: Luchterhand, 1996. 221 p.
154. Neuf-Münkel G. Die Ausbildung antizipierenden Hörens als Aufgabe des DaF-Unterrichts. În: Eggers D. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Hörverstehen – Leseverstehen – Grammatik. Beiträge der Fachtagung Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Regensburg: AKDaF, 1989, p. 21-30.
155. Neuner G. Lernerorientierte Wortschatzauswahl und –vermittlung. În: Deutsch als Fremdsprache 28 (1991) 2. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung, 1991, p. 76-83.
156. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. FSE 4. Kassel: Langenscheidt, 1993. 184 p.
157. Nieweler A. ş. a. Fachdidaktik Französisch: Tradition-Innovation-Praxis. Stuttgart: Klett, 2006, p. 314-322. 351 p.
158. Nückles M. LdL in tutoriellen und kooperativen Lern-Arrangements. În: Arnold K.H., Sandfuchs U., Wiechmann J. Handbuch Unterricht. 2. Auflage. UTB Regensburg: Klinkhardt, 2009, p. 229-232.
159. O'Donnell A.M., Dansereau D.F. Interactive effects of prior knowledge and material format on cooperative teaching. În: Journal of Experimental Education, 68, 2000, p. 101-118.
160. O'Donnell A.M. Structuring dyadic interaction through scripted cooperation. În: O'Donnell A.M., King A. Cognitive perspectives on peer learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p. 179-196.
161. Oebel G. LdL- Lernen durch Lehren goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik und kulturspezifische Lerntraditionen. Introdúcere la carte. Vol. 13. Hamburg: Dr. Kovac, 2009. 540 p.
162. Otomo N. Kompetenzbezogene Interferenztheorie im Rahmen der Linguistik. München: Iudicium, 1991. 93 p.

163. Palincsar A.A., Brown A.L. Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. În: Cognition and Instruction 2, New York/London: Taylors Francis Group, 1984, p. 117-175.
164. Papert S. Gedankenblitze. Kinder, Computer und neues Lernen. Reinbek: rororo, 1985. 247 p.
165. Petersen P. Führungslehre des Unterrichts, 7. Auflage. Braunschweig: Westermann, 1963. 243 p.
166. Piaget J. Urteil und Denkprozess des Kindes. Berlin: Ullstein, 1981. 253 p.
167. Pienemann M. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. În: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit. Germanisches Seminar/Deutsch als Fremdsprache der Universität Hamburg, Heft 21, 1987, p. 1-32.
168. Piepho H.E. Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts. Dornburg-Frickhofen: Frankonius, 1974. 197 p.
169. Portmann P.R. Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Max Niemeyer, 1991. 611 p.
170. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. München: Hueber, 1985. 139 p.
171. Renkl A. Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen. Wiesbaden: DeutscheUniversitätsVerlag, 1997. 284 p.
172. Rinschede G. Geographiedidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2003. 544 p.
173. Rosenshine B., Meister, C.E. Reciprocal teaching: A review of the research. Review of Educational Research, 64, 1994, p. 479-530. Traducere <http://rer.sagepub.com/content/64/4/479.abstract> (vizitat la 20.11.2016)
174. Savignon S.J. Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. În: Celce-Murcia M. Teaching English as a Foreign Language. Boston: Heinle Heinle, 2001. 584 p.
175. Schart M. ş. a. Lernen in fiktiven und virtuellen Welten-Simulationen als Ergänzung und Alternative zu kurstragenden Lehrwerken im Grundstufenunterricht. În: Neue Beiträge zur Germanistik. Band 4, Heft 4. Doitsu Bungaku: Internationaler Verlag, 2005, p. 190-249.
176. Schatz H. Fertigkeit Sprechen. FSE 20. Berlin: Langenscheidt, 2006. 208 p.
177. Schiffler L. Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: Klett, 1980. 250 p.

178. Schmenk B. "Kommunikation ist alles. Oder" Wider der Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht DaF. În: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des DaF, 2007, Nr. 44, Universität Leipzig, p. 131-136.
179. Schneider G., North B. Fremdsprachen können - was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur: Rüegger, 2000. 345 p.
180. Schweckendiek J., Schumann F.S. Phonetik im DaZ-Unterricht. În: Kaufmann S. Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber, 2008, p. 180-234.
181. Siebert H. Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim și Basel: Beltz, 2005. 150 p.
182. Solmecke G. Hörverstehen. În: Fremdsprache Deutsch, Heft 7. München: Goethe-Institut, 1992, p. 4-11.
183. Steinig W. Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr, 1985. 224 p.
184. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink, 1999. 367 p.
185. Taylor D. The Meaning and Use of the Term Competence. În: Linguistics and Applied Linguistics 9(2), 1988, p. 148-168.
186. Theinert K. WELL done!?!- Wechselseitiges Lehren und Lernen als spezielle Form kooperativen Lernens zur Förderung kommunikativer Kompetenz im Englischunterricht? Hamburg: Dr. Kovac, 2013. 395 p.
187. Thelen H. A. Schüler als Tutoren. În: Meyer E. ș. a. Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 1969, p. 77-94.
188. Thornbury S. How to Teach Vocabulary. Harlow: Pearson Education, 2002. 185 p.
189. Topping K.J. The paired science handbook: Parental involvement and peer tutoring in science. London: Taylor & Francis, 1998. 88 p.
190. Van den Burg C., Krijgsman A. Reich mir mal den ... Dingsda – Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation. În: Fremdsprache Deutsch 14/1996, p. 48-53.
191. Vogt K. Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskripten für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr, 2011. 399 p.

192. Wagner J. Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht: Untersuchung einer spracherwerbstheoretischen Fundierung vor allem des schulischen Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, 1983. 229 p.
193. Webb N. M. Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. În: Hertz-Lazarowitz R., Miller N. Interaction in cooperative groups. The theoretical group learning. New-York: Cambridge University Press, 1992, p. 841-870.
194. Witwer A. Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht (Französisch) mit der Methode LdL. În: Pädagogik und Schulalltag, 3. Neuwied: Luchterhand, 1996, p. 317-324.
195. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2001. 421 p.

ANEXE

Anexa 1. Dictarea tutorelui

Unterrichtsentwurf

- 1. Thema:** Hördiktat/Wörterdiktat, Gegenstände im Haus
- 2. Ziele:** Wortschatz zum Thema *Gegenstände im Haus* üben, Rechtschreibung trainieren, Fehler beim Schreiben vermeiden
- 3. Zielgruppe:** Anfänger
- 4. Medien und Materialien:** Hefte der Studenten für die Kontrollarbeit
- 5. Sozialform:** Einzelarbeit
- 6. Verlauf:** 45 Min.
- 7. Tutorin:** Trofanciuc Natalia

Vor dem Diktat: An die Tafel werden vom Lehrer verschiedene Aussagen aufgeschrieben, die die Studenten gern verwenden können, wenn sie z.B. während des Diktats etwas nicht deutlich gehört haben usw. Es gibt auch Aussagen für Lehrer, die er benutzt, um den Unterricht besser zu führen.

Während des Diktats: Die 1. Aufgabe: die Studenten sollen ihre Hefte für die Kontrollarbeit aufschlagen und das heutige Datum und Aufgabe *Hördiktat* notieren und danach den ganzen Text aufschreiben, der vorgelesen wird. Das Hördiktat wird dreimal vom Tutor vorgelesen. Beim 1. Mal diktiert der Tutor den Text vollständig und wenn es unbekannte Wörter gibt, dann schreibt er sie an die Tafel. Beim 2. Mal diktiert er Satz für Satz sehr deutlich, langsam mit richtiger Intonation. Wenn die Studenten fertig sind, liest der Tutor den Text noch ein letztes Mal vor, damit die Studenten Zeit haben können, den geschriebenen Text zu überprüfen, ob alles richtig ist.

In der 2. Aufgabe soll man den Wortschatz zum Thema *Gegenstände im Haus* üben. Die Aufgabe heißt „24 Wörter-Diktat“ und das ist ein Übersetzungsdiktat. Der Tutor liest 24 Wörter in der Muttersprache der Studenten. Die Studenten sollen jedes Wort zuhören, im Kopf übersetzen und danach die Übersetzung ins Heft durch das Komma aufschreiben. Wenn das Wörter-Diktat zu Ende ist, liest der Tutor noch einmal alle Wörter in der Muttersprache vor.

Nach dem Diktat: Der Tutor sammelt alle Hefte, markiert die Fehler und die Studenten verbessern ihre Fehler.

Klassenraumsprache: Lehrersprache im Deutschunterricht

Deutsch	Rumänisch	Russisch
Hört bitte zu!	Ascultați, vă rog!	Слушайте, пожалуйста!
Ruhe, bitte!	Linște!	Тишина!
Hören wir uns das einmal/ein zweites Mal an!	Vom asculta aceasta o singură dată/a doua oară!	Мы прослушаем это один/второй раз!
Macht euch einige Notizen, Stichpunkte, Stichworte, während ich den Text vorlese.	În timpul lecturii, faceți-vă notițe, înscrieți cuvinte-cheie și teze!	Делайте себе заметки, ключевые тезисы и слова, в то время, как я буду читать текст.
Wir hören den Text noch einmal mit Pausen.	Vom audia textul încă o dată, cu pauze.	Мы прослушаем текст ещё раз с паузами.
Bitte jetzt aufhören zu schreiben!	Acum vă rog să nu scrieți!	Пожалуйста, прекратите писать сейчас!

Schreibt bitte ins Heft, was ich euch diktiere.	Înscrieți în caiet ceea ce voi dicta acum!	Запишите в тетрадку то, что я буду сейчас диктовать.
Schreibt bitte alle neuen Wörter auf.	Notați toate cuvintele noi.	Запишите все новые слова.
Ich lese erst den Text einmal vollständig, dann beginnt ihr zu schreiben.	La început vă voi citi textul integral, apoi voi începeți să scrieți.	Вначале я прочту весь текст полностью, затем вы начнёте писать
Ich lese zweimal vor und dann diktiere ich satzweise/Satz für Satz.	Eu voi citi de două ori, iar apoi voi dicta textul propoziție cu propoziție.	Я прочту 2 раза и затем продиктую предложение за предложением.
Das wär's für heute.	Tot pentru azi.	Это всё на сегодня.
Also bis Montag!	Așadar, pe luni!	Итак, до понедельника.

Klassenraumsprache: Schülersprache im Deutschunterricht

Deutsch	Rumänisch/Russisch
Können Sie mir sagen...?	Nu ați putea să-mi spuneți... Вы не могли бы мне сказать...
Darf ich Sie bitten?	Pot să vă rog...? Могу ли я вас попросить...?
Darf ich fragen?	Pot să vă întreb...? Могу ли я вас спросить?
Es tut mir leid, aber ich habe nicht verstanden. Erklären Sie bitte das noch mal!	Îmi pare rău, dar nu am înțeles. Ați putea să mai explicați odată? Я сожалею, но я не поняла. Объясните пожалуйста ещё раз!
Könnten Sie vielleicht sagen, was das bedeutet?	Ați putea, vă rog, să explicați ce înseamnă aceasta? Можете пожалуйста объяснить что это значит?
Wie bitte?	Ce? Scuze. Что, простите?
Noch einmal, bitte.	Încă odată, vă rog. Ещё раз, пожалуйста.
Wie heißt das auf Deutsch/Rumänisch/Russisch?	Cum ar fi în germană, rusă, română? Как это будет на немецком, румынском, русском?
Können Sie mir helfen?	Ați putea să mă ajutați? Могли бы вы мне помочь?
Kann ich Sie etwas fragen?	Se poate să vă întreb? Могу ли я вас спросить?
Haben Sie einen Moment Zeit?	Aveți ceva timp? Dispuneți de puțin timp? У вас есть немного времени?
Eine Frage bitte:	O întrebare, vă rog: Один вопрос, пожалуйста:

Activități de producere și strategii	Activități de receptare și strategii	Activități interactive și strategii	Activități de mediere și strategii	Comunicarea nonverbală
• producerea orală • producerea scrisă • strategii de producere	• audierea • citirea • receptarea audiovizuală • strategii de recepție	• interacțiunea orală • interacțiunea scrisă • strategii de interacțiune	• medierea orală • medierea scrisă • strategii de mediere	• gesturi și acțiuni • comportamentul paralingvistic • elemente paratextuale

Figura 1. Activități de comunicare lingvistică și strategii conform CECRL

Cunoștințe	Aptitudini și deprinderi	Competența existențială	Capacitatea de învățare
• Cultura generală (cunoașterea lumii) • Cunoștințe socioculturale • Conștientizarea interculturală	• Aptitudini practice și deprinderi • Aptitudini și deprinderi interculturale	• Imaginea despre sine și alte persoane • atitudinea comportamentală	• Conștiința limbii și a comunicării • Conștiința și aptitudini fonetice • Aptitudini de învățare • Aptitudini euristice

Figura 2. Competențele generale ale utilizatorilor

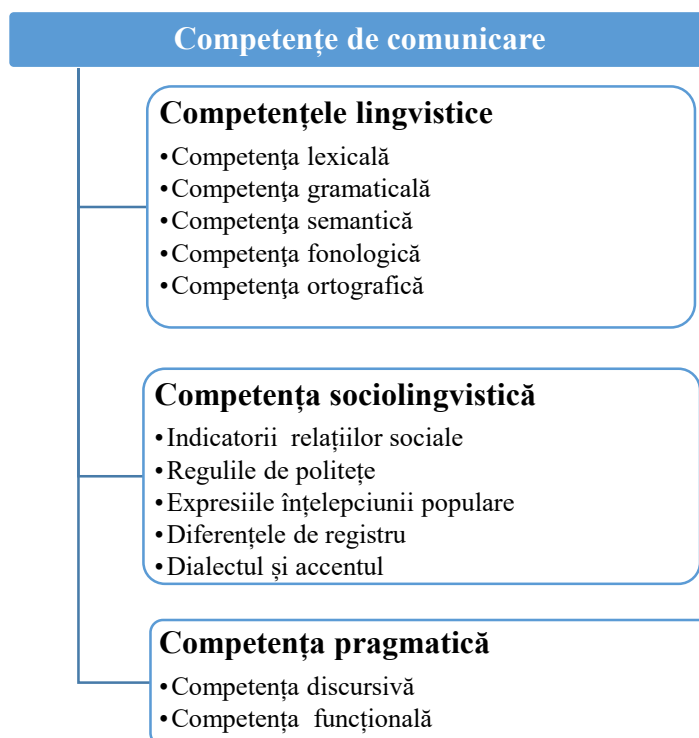


Figura 3. Competențele de comunicare conform CECRL

Anexa 3. Textele-modele

Text literar (povestire, istorioară, descriere)
Audiotext (poveste, istorioară, relatare)
Text din reviste (sfaturi pentru amenajarea apartamentului)
Poezii (5 rânduri -11 cuvinte, autobiografice, acrostih)
Text din broșură turistică
Anunț turistic
Videotext
Text din domeniul <i>cultură și civilizație</i> (istorioară, istorie urbane, biografie, documentar)
Cântec (toate genurile)
Audiodialog
Text-plan, calendar (de ex., pentru fitness)
Forum din internet
Evenimente
Scrisoare
E-mail
Carte poștală
Text documentar
Articol din ziar
Text specializat
Declarație
Instrucțiune
Program radio/TV
Jurnal de călătorii
Flyer
Calendar
Textul de emisiuni (radio/TV)
Îndrumar
Text de prezentare
Raport (despre practica desfășurată la grădiniță)
Date statistice
Reclamație
Anchetă
Sfaturi pentru diferite ocazii
Invitație
Refuz
Acceptare
Blog pe internet
Ofertă de curs
Scrisoare de angajare
Discuție
Reportaj audio
Prezentare de carte
Text publicitar

Tabelul 1. Redemittel für die Fehleranalyse/Expresii pentru analiza și corectarea greșelilor

Deutsch	Rumänisch	Russisch
1.Der Artikel/das Genus ist falsch.	Articolul/genul nu este corect.	Неправильный артикль/род.
2.Das Suffix/Präfix ist falsch.	Sufixul/prefixul nu este corect.	Неправильный суффикс/префикс.
3.Die Pluralendung/der Singular/der Plural ist falsch.	Terminația la plural nu este corectă. Forma de singular/plural nu este corectă.	Неправильное окончание во множественном числе.
4.Die Zeitform stimmt nicht.	Verbul nu este la timpul corect.	Неправильная временная форма.
5.Die Präposition ist falsch.	Prepoziția nu este corect utilizată.	Неверно использован предлог.
6.Die Adjektivdeklinaton ist falsch.	Declinarea adjectivului este greșită.	Неправильное склонение прилагательного.
7.Die Verbform/ Personalendung ist falsch.	Forma verbului/terminația este greșită.	Форма глагола неправильная.
8.Die Wortfolge (Subjekt/ Prädikat/TEKAMOLO) ist falsch.	Ordinea cuvintelor în propoziție este greșită.	Порядок слов неправильный.
9.Das Wort/die Bedeutung/die Übersetzung des Wortes ist falsch.	Cuvântul/sensul/traducerea este greșită.	Слово неверно использовано.
10.Die Infinitivkonstruktion ist falsch. (dieses Verb benutzen wir ohne ZU oder braucht Infinitivkonstruktion + ZU).	Forma de infinitiv este greșită.	Инфинитивная форма/ конструкция неправильная.
11.Die Vergleichsform (Positiv-/ Komparativ-/ Superlativform) des Adjektivs ist falsch.	Forma de pozitiv/comparativ/ superlativ a adjectivului este greșită.	Степень сравнения прилагательных неверна.
12.Das Komma ist falsch geschrieben/fehlt/ hat eine falsche Position.	Virgula nu este plasată corect/lipsește.	Запятая неправильно написана/отсутствует/неверное расположение.
13.Vor Subjunktionen (als, seitdem, während, weil, dass, nachdem, bevor, ob) haben wir immer Komma. Vor „und“ – kein Komma. Die Konjunktion (aber, denn, und, sondern, oder + deshalb, deswegen, darum,	Conjuncția/subjuncția este falsă, nu e corectă	Данные подчинительные союзы всегда имеют запятую. Перед ”und” нет запятой. Союз/подчинительный союз неверен.

daher...) oder die Subjunktion (als, seitdem, während, weil, dass, nachdem, bevor, ob, falls, da) ist falsch.		
14.Das Fugenelement ist falsch oder fehlt.	Elementul de relație nu este corect sau lipsește.	Соединительная частица неверна или отсутствует.
15.Das Satzzeichen ist falsch.	Semnul de punctuație nu este corect.	Знак препинания неверный.
16.Es fehlt ein Buchstabe.	Lipsește o literă.	Отсутствует одна буква.

Tabelul 2.: Recomandările lui K. Kleppin pentru marcarea greșelilor [132, p. 45-47]

Fehlermarkierung	Fehlertypen/-kategorien
A	Ausdruck
Art	Artikel
Bez	syntaktischer oder semantischer Bezug
Gen	Genus
I	Inhalt
K	Kasus
Konj	Konjunktion
M	Modus
mF	morphologischer Fehler
Mv	Modalverb
Präp	Präposition
Pron	Pronomen
R	Rechtschreibung
Sb	Satzbau
St	Satzstellung
Stil	Stil
T	Tempus
W	Wortwahl
Z	falsche oder fehlende Zeichensetzung
✓	Fehlen von Elementen
—	überflüssige Elemente, die zu streichen sind
↩	Umstellung

Anexa 5. Test 1 (etapa de constatare)

Itemii t1 + Domeniul limbii	Variabilele cercetării	Nivel minim, mediu, avansat	Puncte
1) A-și aminti			
V: Identifică prin subliniere cuvintele care aparțin câmpului lexical <i>Mâncare sănătoasă</i> .	Recunoașterea vocabularului. Capacitatea de a realiza clasificarea unităților de vocabular în baza criteriilor enunțate.	Minim: Identifică mai puțin de ½ din cuvinte. Mediu: Identifică peste ½ din cuvinte. Avansat: Identifică toate cuvintele câmpului lexical.	L 0 1 2 3
G: Marchează corect articolul (feminin cu roșu, masculin cu albastru, neutru cu verde).	Recunoașterea categoriilor gramaticale.	Minim: Identifică doar unele substantive feminine (mai puțin de ½). Mediu: Identifică ușor substantivele feminine, dar comite greșeli la cele neutre și masculine (peste ½ marcate corect). Avansat: Identifică toate substantivele și marchează fără greșeli articolul.	L 0 1 2 3
F: Rostește corect cuvintele propuse (fii atent la îmbinările de litere).	Cunoașterea sistemului fonologic.	Minim: Rostește corect mai puțin de ½ din îmbinări. Mediu: Rostește corect peste ½ din îmbinări. Avansat: Rostește corect toate îmbinările.	L 0 1 2 3
2) A înțelege			
V: Unește printr-o linie cuvântul din prima coloană cu sinonimul său din coloana a doua.	Capacitatea de a califica relațiile de sens dintre cuvintele aceluiași câmp semantic. Utilizarea strategiilor de decodare.	Minim: Combină corect mai puțin de ½ din cuvinte (cele mai ușoare). Mediu: Combină corect peste ½ din cuvinte. Avansat: Combină corect toate cuvintele.	L 0 1 2 3
G: Completează tabelul, distribuind cuvintele după clasele morfologice și categoriile gramaticale actualizate (cazul nominativ, cazul acuzativ, articol, pronume).	Capacitatea de a identifica caracteristicile morfologice ale cuvintelor sau ale formelor paradigmatic. Capacitatea de a descoperi reguli/legități gramaticale.	Minim: Înscrie în tabel doar pronumele și articolul la nominativ (mai puțin de ½ din formele date). Mediu: Descoperă corect doar formele cazuale; întâmpină dificultăți la identificarea articolului și pronumelui (peste ½ din formele date). Avansat: Descoperă corect categoriile gramaticale și completează tabelul în totalitate.	L 0 1 2 3
F: Audiază secvența sonoră, repetă, înscrie	Capacitatea de a descoperi/discrimina	Minim: Poate deosebi sunetele, le rostește corect, dar nu poate	L 0

cuvintele, marchează diferit secvențele și descoperă pronunțarea/regula.	sunetele ușor confundabile. Capacitatea de a utiliza IPA.	formula regula. Mediu: Deosebește sunetele, le pronunță corect, descoperă regula. Avansat: Deosebește sunetele, le pronunță corect, descoperă regula și face transcripția.	1 2 3
3) A Aplica			
V: De la verbele date, derivează substantive cu terminația <i>-ung</i> . Completează spațiile din propozițiile de mai jos cu aceste substantive.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.	Minim: Formează corect mai puțin de ½ din substantivele derivate posibile. Mediu: Formează corect toate substantivele, dar nu le plasează pe toate corect în propoziții. Avansat: Formează și plasează corect toate cuvintele.	L 0 1 2 3
G: În textul propus, marchează verbele și scrie, în spațiul rezervat, infinitivul fiecăruia.	Capacitatea de a schimba categoriile gramaticale și formele paradigmatic.	Minim: Identifică mai puțin de ½ din toate verbele . Mediu: Identifică peste ½ din verbe, pentru care scrie corect majoritatea formelor, dar comite greșeli în situațiile dificile (<i>-eri</i>). Avansat: Identifică toate verbele și scrie corect toate formele de infinitiv.	L 0 1 2 3
F: Împarte cuvintele propuse în silabe. Marchează silaba accentuată.	Capacitatea de a utiliza corect semnele de marcare.	Minim: Mai puțin de ½ răspunsuri corecte. Mediu: Peste ½ răspunsuri corecte. Avansat: Toate răspunsurile corecte.	L 0 1 2 3
4) A analiza			
V: Aranjează cuvintele date într-un șir, indicând criteriul.	Capacitatea de a efectua analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme.	Minim: Aranjează mai puțin de ½ din cuvinte, fără a indica criteriul/ indicând eronat criteriul. Mediu: Aranjează mai mult de ½ din cuvinte, indicând corect criteriul. Avansat: Aranjează toate cuvintele, indicând corect criteriul.	L 0 1 2 3
G: Selectează formele de plural ale cuvintelor date.	Capacitatea de a efectua analiza gramaticală a cuvintelor.	Minim: Selectează formele de plural pentru mai puțin de ½ din cuvinte. Mediu: Selectează formele de plural pentru mai mult de ½ din cuvinte. Avansat: Selectează formele de plural pentru toate cuvintele.	L 0 1 2 3

G: Numește obiectele pe care le ai asupra ta în număr de două sau mai multe.	Capacitatea de a face transfer comunicativ.	Minim: Numește formele de plural pentru mai puțin de ½ din cuvinte. Mediu: Numește formele de plural pentru mai mult de ½ din cuvinte. Avansat: Numește formele de plural pentru toate cuvintele.	L 0 1 2 3
F: În cuvintele pe care le audiezi, trebuie să diferențiezi sunetul <i>U</i> de <i>Ŭ</i> . Notează cuvintele cu <i>U</i> în prima coloană și cele cu <i>Ŭ</i> în coloana a doua.	Capacitatea de a discrimina sunetele.	Minim: Diferențiază mai puțin de ½ din situații. Mediu: Diferențiază peste ½ din situații. Avansat: Diferențiază corect toate situațiile.	L 0 1 2 3
5) A evalua			
V: Verifică dacă toate substantivele propuse aparțin câmpului lexical indicat/numit, subliniind eventualele erori.	Capacitatea de a aprecia un răspuns cu privire la vocabular.	Minim: Acceptă oferta de interpretare; nu identifică nici o eroare. Mediu: Identifică peste ½ din erorile de clasificare. Avansat: Identifică toate erorile de clasificare.	L 0 1 2 3
G: Comparând cele două variante de prezentare a temei, identifică varianta mai reușită și adu 3 argumente în sprijinul opțiunii exprimate.	Capacitatea de a estima modalitățile de prezentare a temei noi în manual.	Minim: Indică varianta pe care o consideră mai reușită, fără a argumenta. Mediu: Indică varianta pe care o consideră mai reușită, aduce 1-2 argumente. Avansat: Indică varianta pe care o consideră mai reușită, formulează 3 argumente.	L 0 1 2 3
F: Determină dacă exemplele date ilustrează pronunțarea corectă a sunetului <i>ch</i> . Dacă nu, atunci propune o soluție prin analiza vocalelor ce preced sunetul <i>ch</i> .	Cunoașterea sistemului fonologic.	Minim: Rezolvă corect mai puțin de ½ din situații. Mediu: Rezolvă corect peste ½ din situații. Avansat: Rezolvă corect toate situațiile.	L 0 1 2 3
6) A crea			
V: Alcătuiește 10 cuvinte corecte în limba germană, utilizând silabele propuse.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.	Minim: alcătuiește doar 4 cuvinte. Mediu: alcătuiește 6-8 cuvinte. Avansat: alcătuiește 10 cuvinte.	L 0 1 2 3
G: Rescrie textul, trecând verbele care se află la timpul prezent la	Capacitatea de a modifica textul, în funcție de	Minim: Rescrie textul, trecând mai puțin de ½ din verbe de la prezent la imperfect; nu face alte	L 0 1

imperfect și făcând alte modificări necesare.	categoriile gramaticale actualizate.	modificări. Mediu: Rescrie textul, trecând peste ½ din verbe de la prezent la imperfect și făcând modificările impuse de acestea. Avansat: Rescrie corect textul, făcând toate modificările necesare.	2 3
F: Alcătuieste 3 frământări de limbă, utilizând câte 5 cuvinte din același câmp derivativ.	Capacitatea de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.	Minim: Alcătuieste corect 1 frământare de limbă. Mediu: Alcătuieste corect 2 frământări de limbă. Avansat: Alcătuieste corect toate frământările de limbă.	L 0 1 2 3
Punctaj maxim			57 p.
Nivel	Minim	Mediu	Avansat
Barem de evaluare	0-34 puncte	35-51 puncte	52-57 puncte

Anexa 6. Test 2 (etapa de control)

Itemii t2 + Domeniul limbii	Variabilele cercetării	Nivel minim, mediu, avansat	Puncte
1) A-și aminti			
V: Identifică prin subliniere cuvintele care aparțin câmpului lexical <i>Oraș prietenos cu bicicliștii</i> .	Recunoașterea vocabularului. Capacitatea de a realiza clasificarea unităților de vocabular în baza criteriilor enunțate.	Minim: Identifică mai puțin de ½ din cuvinte. Mediu: Identifică peste ½ din cuvinte. Avansat: Identifică toate cuvintele câmpului lexical.	L 0 1 2 3
G: Marchează corect subordonatele (subordonatele de timp cu roșu, finale cu albastru, modale cu verde, cauzale cu galben).	Recunoașterea categoriilor gramaticale.	Minim: Identifică doar unele subordonate de timp (mai puțin de ½). Mediu: Identifică ușor subordonatele de timp și cauzale, dar comite greșeli la cele finale și modale (peste ½ marcate corect). Avansat: Identifică toate subordonatele și marchează fără greșeli.	L 0 1 2 3
F: Numește vocalele din limba germană. În care combinații de litere ele pot fi scurte, iar în care lungi?	Cunoașterea sistemului fonologic.	Minim: Numește corect vocalele și mai puțin de ½ de combinații. Mediu: Numește corect vocalele și peste ½ din combinații. Avansat: Numește corect vocalele și toate combinațiile.	L 0 1 2 3
2) A înțelege			
V: Explică cuvintele date prin parafrază.	Utilizarea strategiilor de decodare.	Minim: Explică corect mai puțin de ½ din cuvinte (cele mai ușoare). Mediu: Explică corect peste ½ din cuvinte. Avansat: Explică corect toate cuvintele.	L 0 1 2 3
G: Completează tabelul, distribuind propozițiile din textul propus după categoriile gramaticale actualizate în forma verbului (diateza activă: timpul verbului și diateza pasivă: timpul verbului).	Capacitatea de a identifica caracteristicile morfologice ale cuvintelor sau ale formelor paradigmatică. Capacitatea de a descoperi reguli/legități gramaticale.	Minim: Înscrie în tabel mai puțin de ½ din formele existente. Mediu: Descoperă corect doar propozițiile cu verbe la diateza activă și foarte puține cu verbe la diateza pasivă; întâmpină dificultăți la identificarea tuturor formelor de pasiv (peste ½ din formele existente). Avansat: Descoperă corect categoriile gramaticale și completează tabelul în totalitate.	L 0 1 2 3
F: Audiază cuvintele	Capacitatea de a	Minim: Poate deosebi sunetele, le	L

propușe, repetă, înscrie cuvintele, transcrie cuvintele și deduce regula.	descoperi regula. Capacitatea de a utiliza IPA.	rostește corect, dar nu poate formula regula. Mediu: Deosebește sunetele, le pronunță corect, descoperă regula. Avansat: Deosebește sunetele, le pronunță corect, descoperă regula și face transcripția.	0 1 2 3
3) A Aplica			
V: De la verbele date, derivează substantive cu terminația <i>-er</i> . Alcătuieste 3 enunțuri la tema <i>Profesii</i> , care să conțină aceste substantive.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.	Minim: Formează corect mai puțin de ½ din substantivele derivate posibile. Mediu: Formează corect toate substantivele, dar nu le utilizează pe toate corect în propoziții. Avansat: Formează și utilizează corect toate cuvintele.	L 0 1 2 3
G: În textul propus, marchează substantivele. Transcrie textul, utilizând formele diminutive posibile pentru substantivele marcate.	Capacitatea de a schimba categoriile gramaticale și formele paradigmatic.	Minim: Transformă mai puțin de ½ din toate substantivele. Mediu: Transformă peste ½ din substantive, comite greșeli la declinare. Avansat: Transformă și declină corect toate substantivele.	L 0 1 2 3
F: Citește verbele propuse și fii atent la: 1) accentul în cuvânt și 2) terminațiile verbelor <i>-en</i> . Marchează accentul și terminația cu semnul respectiv.	Capacitatea de a descoperi regula. Capacitatea de a utiliza corect semnele de marcare.	Minim: Mai puțin de ½ răspunsuri corecte. Mediu: Peste ½ răspunsuri corecte. Avansat: Toate răspunsurile corecte.	L 0 1 2 3
4) A analiza			
V: Aranjează cuvintele date într-un șir, indicând criteriul.	Capacitatea de a efectua analiza structurii semantice și a relațiilor de sens dintre lexeme.	Minim: Aranjează mai puțin de ½ din cuvinte, fără a indica criteriul/indicând eronat criteriul. Mediu: Aranjează mai mult de ½ din cuvinte, indicând corect criteriul. Avansat: Aranjează toate cuvintele, indicând corect criteriul.	L 0 1 2 3
G: Numește gradele de comparație ale adjectivelor propuse.	Capacitatea de a efectua analiza gramaticală a cuvintelor.	Minim: Numește gradele de comparație pentru mai puțin de ½ din cuvinte. Mediu: Numește gradele de comparație pentru mai mult de ½ din cuvinte. Avansat: Numește gradele de comparație pentru toate cuvintele.	L 0 1 2 3

G: Descrie unul dintre obiectele pe care le ai asupra ta, utilizând 6 adjective și indicând formele gradelor de comparație ale acestora.	Capacitatea de a face transfer comunicativ.	Minim: Descrie obiectul, numește adjectivele, dar indică formele gradelor de comparație pentru mai puțin de 3 cuvinte. Mediu: Descrie obiectul, numește adjectivele, indicând corect formele gradelor de comparație pentru mai mult de 3 cuvinte. Avansat: Descrie obiectul, numește adjectivele cerute și indică formele gradelor de comparație pentru toate.	L 0 1 2 3
F: În cuvintele pe care le audiezi, trebuie să diferențiezi sunetul E. Ascultă atent și clasifică E-sunetele conform tipologiei.	Capacitatea de a discrimina sunetele.	Minim: Diferențiază mai puțin de ½ din situații. Mediu: Diferențiază peste ½ din situații. Avansat: Diferențiază corect toate situațiile.	L 0 1 2 3
5) A evalua			
V: Verifică dacă toate substantivele propuse aparțin câmpului lexical indicat/numit, subliniind eventualele erori.	Capacitatea de a aprecia un răspuns cu privire la vocabular.	Minim: Acceptă oferta de interpretare; nu identifică nici o eroare. Mediu: Identifică peste ½ din erorile de clasificare. Avansat: Identifică toate erorile de clasificare.	L 0 1 2 3
G: Verifică afirmațiile propuse. Care dintre ele pledează pentru gramatica prin descoperire? Încearcă să corectezi afirmațiile false. 1. Tema gramaticală (de ex. Perfectul) este lămurită integral de către profesor la tablă. 2. Tema gramaticală este segmentată, pentru a se reduce din complexitate. 3. Tema gramaticală concordă cu intenția comunicativă/se încorporează în contextul lexical al lecției. 4. În timpul explicării gramaticii se vorbește în limba maternă. 5. Aspectele cele mai grele se explică contrastiv. 6. Studenții sunt mai întâi confrunțați cu regulile, noțiunile (pe care profesorul le explică la tablă), apoi se purcede la textul nou al lecției.	Capacitatea de a estima modalitățile de prezentare a temei noi în manual.	Minim: Indică mai puțin de ½ din situații și nu poate corecta afirmațiile eronate. Mediu: Indică corect toate afirmațiile, dar întâmpină greutăți la corectarea celor eronate. Avansat: Indică și corectează toate afirmațiile.	L 0 1 2 3

7. Studenții descoperă regula nouă gramaticală după ce s-a dat/trecut textul nou, s-a segmentat, s-a analizat și după aceste operații logice se deduce/se descoperă regula nouă.			
8. Materialul nou se alătură nemijlocit la cel existent.			
9. Transferul este comunicativ.			
10. Transferul se face în mare parte prin exerciții în scris.			
F: Determină dacă exemplele date ilustrează pronunțarea corectă a sunetului -r. Dacă nu, atunci propune o soluție prin analiza -r 1) la începutul cuvântului, începutul silabei și în silabă, 2) la sfârșitul cuvântului, la sfârșitul silabei.	Cunoașterea sistemului fonologic.	Minim: Rezolvă corect mai puțin de ½ din situații. Mediu: Rezolvă corect peste ½ din situații. Avansat: Rezolvă corect toate situațiile.	L 0 1 2 3
6) A crea			
V: Utilizează cele 5 cuvinte date într-o istorioară (6 enunțuri). Întitulează textul.	Capacitatea de utilizare productivă a vocabularului.	Minim: Alcătuiește doar 2 propoziții. Mediu: Alcătuiește 4 propoziții. Avansat: Alcătuiește 6 propoziții.	L 0 1 2 3
G: Rescrie interviul, trecând verbele de la vorbirea directă într-un text cu vorbire indirectă, unde verbele vor fi conjugate la conjunctiv I și II.	Capacitatea de a modifica textul, în funcție de categoriile gramaticale actualizate.	Minim: Rescrie interviul, modificând mai puțin de ½ din verbe, nu face alte modificări. Mediu: Rescrie interviul, modificând peste ½ din verbe, face modificările impuse de acestea. Avansat: Rescrie corect interviul, făcând toate modificările necesare.	L 0 1 2 3
F: Alcătuiește forma diminutivă a următoarelor substantive. Fii atent la pronunțarea și utilizarea sunetului Ö.	Capacitatea de a valorifica dificultatea de rostire a sunetelor.	Minim: Alcătuiește și rostește corect mai puțin de ½ cuvinte. Mediu: Alcătuiește și rostește corect peste ½ cuvinte. Avansat: Alcătuiește și rostește corect toate cuvintele.	L 0 1 2 3
Punctaj maxim			57 p.
Nivel	Minim	Mediu	Avansat
Barem de evaluare	0-34 puncte	35-51 puncte	52-57 puncte

Anexa 7. Fișa de monitorizare a posedării ÎP (calitatea predării–învățării–evaluării)

Criterii	Variabilele cercetării	Descriptori de calitate Nivel minim, mediu, avansat	Nr. maxim de puncte
I. Planificarea activității didactice	Capacitatea de a explora diverse surse lingvistice și didactice	Minim: Nu are nici o sursă. Mediu: Are o sursă explorată. Avansat: Are 2 și mai multe surse explorate.	L 0 1 2 3
	Capacitatea de a proiecta secvența didactică/lecția	Minim: Nu are schiță. Mediu: Are o foiță cu niște expresii. Avansat: Are un text mic cu propoziții și trimiteri.	L 0 1 2 3
II. Desfășurarea activității didactice	Capacitatea de a preda/prezenta secvențe didactice prin cele 4 activități comunicative care vizează domeniile fundamentale ale limbii	Minim: Nu poate desfășura o activitate didactică. Mediu: Activitatea propusă se desfășoară bine, dar lipsește transferul comunicativ. Activitatea propusă se desfășoară neclar, deoarece nu sunt respectate momentele și strategiile de predare frontală (Ce? Cât? Cum?). Avansat: Activitatea propusă se desfășoară la nivelul scontat.	L 0 1 2 3
	Capacitatea de a interacționa cu grupul academic	Minim: Nu interacționează cu colegii. Mediu: Interacționează doar în faza de exersare. Avansat: Abordează empatic dificultățile/impedimentele în formarea deprinderilor de bază.	L 0 1 2 3
	Capacitatea de a organiza lecția	Minim: Reflectă o pregătire insuficientă. Mediu: Reflectă o pregătire slabă. Avansat: Reflectă o pregătire bună.	L 0 1 2 3
III. Dirijarea învățării	Capacitatea de a utiliza strategii de predare/învățare	Minim: Intuitive, expozitive. Mediu: Programate, algoritmice. Explicativ-intuitive, demonstrative. Avansat: Mixte (complementarea acțiunilor dirijate cu acțiunile independente de descoperire). Creative. Euristice, de căutare/descoperire. Strategii comunicative de decodare.	L 0 1 2 3
IV. Resurse pedagogice	Capacitatea de a utiliza resursele pedagogice	Minim: Utilizează doar manualul. Mediu: Resursele sunt utilizate slab. Avansat: Sunt utilizate adecvat: resursele material-didactice (distributive, ilustrative, auditive, fișe, tabele, manual ș.a.).	L 0 1 2 3

		Se aplică tehnologiile informaționale. Aplică diverse forme de organizare a activității.	
V. Corelații	Capacitatea de a încuraja, motiva, stimula învățarea	Minim: Studentul-pedagog nu poate încuraja, motiva, stimula învățarea. Mediu: Studentul-pedagog folosește doar unele cuvinte de stimulare/motivare, iar la cererea colegilor, nu poate acorda ajutor. Avansat: Cu precădere, sunt folosite stimulente pozitive. La cererea studenților-ascultători, este oferit ajutor. Studenții manifestă satisfacție față de activitățile de învățare propuse, oferind feedback direct.	L 0 1 2 3
VI. Evaluare	Munca studenților - ascultători este permanent și obiectiv, evaluată formal și informal.	Minim: Nu poate evalua munca studenților. Mediu: Evaluarea este subiectivă Avansat: La lecții sunt utilizate diverse modalități de evaluare: - formativă criterială, - autoevaluare formativă, - coevaluare formativă.	L 0 1 2 3
VII. Autoevaluarea	Cultura și responsabilitatea profesională	Minim: Studentul-pedagog nu este receptiv la recomandările cadrului didactic. Mediu: Studentul are criterii neclare de apreciere a reușitei lecției. Avansat: Studentul-pedagog are criterii clare de apreciere a reușitei lecției. Studentul-pedagog este perfect pregătit pentru activitățile didactice. Studentul-pedagog este receptiv la recomandările cadrului didactic.	L 0 1 2 3
Punctaj maxim			30
Nivel	Minim	Mediu	Avansat
Barem de evaluare	0-15 puncte	16-26 puncte	27-30 puncte

**Anexa 8. Chestionar de identificare a impactului ÎP asupra procesului de formare a
studenților**

Vă rugăm să răspundeți la întrebări. Chestionarul este anonim și datele obținute se vor utiliza cu scopul de a identifica gradul de implicare a dvs în procesul de instruire prin ÎP.

1. Ți-au plăcut lecțiile cu ÎP? Dacă da, atunci ce ți-a plăcut cel mai mult?
.....
2. Ce au schimbat lecțiile cu ÎP în învățarea ta?
.....
3. Ți-a fost greu să apari în rolul de student-pedagog? Enumeră momentele cele mai grele atunci când ai fost student-pedagog.
.....
4. Care fază (însușirea materialului, didactizarea lui, predarea-învățarea-evaluarea) a fost cel mai greu de realizat? De ce?
.....
5. Ce instrumente (strategii de decodare, de comunicare, tehnici, procedee) ai utilizat în timpul ÎP? E anevoioasă utilizarea lor?
.....
6. În calitate de student-ascultător ai înțeles tot, ți-a plăcut tot la colegii tăi care au predat?
.....
7. Ce diferență este dintre lecția tradițională, unde voi sunteți instruiți, și lecțiile pe care le-ați predat?
.....
8. La ce lecție ai învățat mai mult: la lecția tradițională (când profesorul predă) sau cu ÎP (din propria lecție)?
.....
9. La ce lecție ai comunicat mai mult în limba germană? La lecția unde profesorul instruește, la lecția colegului tău, la lecția predată de tine?
.....
10. Formulează un sfat/niște sfaturi pentru cei care urmează să predea.
.....

Anexa 9. Date experimentale obținute la t1(etapa de constatare)

Lot 1

Cod student	Aminti	Înțelege	Aplica	Analiza	Evalua	Crea	Punctaj	Nivel
1lot01	9	8	8	9	6	6	46	mediu
1lot02	9	8	8	9	6	6	46	mediu
1lot03	9	8	9	7	5	5	43	mediu
1lot04	9	9	9	9	6	6	48	mediu
1lot05	9	8	8	8	5	5	43	mediu
1lot06	9	8	8	8	5	5	43	mediu
1lot07	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot08	9	7	8	9	6	6	45	mediu
1lot09	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot10	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot11	9	8	8	8	5	5	43	mediu
1lot12	9	8	8	8	5	5	43	mediu
1lot13	6	6	6	6	4	4	32	minim
1lot14	6	6	6	6	4	4	32	minim
1lot15	9	9	9	9	6	6	48	mediu
1lot16	7	6	7	6	4	4	34	minim
1lot17	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot18	9	8	8	10	5	6	46	mediu
1lot19	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot20	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot21	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot22	9	7	9	9	6	6	46	mediu
1lot23	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot24	7	6	6	6	4	4	33	minim
1lot25	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot26	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot27	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot28	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot29	5	5	5	5	4	4	28	minim
1lot30	5	5	5	6	4	4	29	minim
1lot31	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot32	5	5	5	6	4	4	29	minim
1lot33	5	5	5	6	4	4	29	minim
1lot34	5	5	5	6	4	4	29	minim
1lot35	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot36	9	9	9	9	6	6	48	mediu

1lot37	6	6	6	6	4	4	32	minim
1lot38	9	9	9	8	6	6	47	mediu
1lot39	7	6	6	6	4	4	33	minim
1lot40	9	9	9	8	5	6	46	mediu
1lot41	9	9	9	8	5	6	46	mediu
1lot42	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot43	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot44	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot45	9	9	9	8	5	5	45	mediu
1lot46	7	6	6	6	4	4	33	minim
1lot47	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot48	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot49	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot50	6	5	6	6	4	4	31	minim
1lot51	7	6	7	6	4	4	34	minim
1lot52	6	5	6	6	4	4	31	minim

Lot 2

Cod student	Aminti	Înțelege	Aplica	Analiza	Evalua	Crea	Punctaj	Nivel
2lot01	6	6	6	6	4	4	32	minim
2lot02	6	6	6	6	4	4	32	minim
2lot03	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot04	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot05	9	7	9	9	6	5	45	mediu
2lot06	9	7	9	9	6	6	46	mediu
2lot07	9	7	9	9	6	5	45	mediu
2lot08	9	7	9	8	6	6	45	mediu
2lot09	9	7	7	8	6	6	43	mediu
2lot10	9	8	8	8	5	5	43	mediu
2lot11	9	8	9	9	5	5	45	mediu
2lot12	9	7	9	8	6	6	45	mediu
2lot13	9	7	9	9	6	6	46	mediu
2lot14	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot15	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot16	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot17	6	6	6	6	4	4	32	minim
2lot18	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot19	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot20	6	5	6	6	4	4	31	minim

2lot21	6	6	6	6	4	4	32	minim
2lot22	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot23	5	5	5	5	4	4	28	minim
2lot24	9	7	9	9	6	6	46	mediu
2lot25	9	7	8	9	6	6	45	mediu
2lot26	9	6	7	9	5	5	41	mediu
2lot27	9	9	9	9	9	9	54	avansat
2lot28	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot29	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot30	9	9	9	12	9	9	57	avansat
2lot31	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot32	6	5	6	6	4	4	31	minim
2lot33	6	5	6	6	4	4	31	minim
2lot34	7	6	6	6	4	4	33	minim
2lot35	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot36	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot37	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot38	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot39	5	5	5	6	4	4	29	minim
2lot40	6	5	6	6	4	4	31	minim

Anexa 10. Date experimentale obținute la fișa de monitorizare ÎP (etapa de constatare)

Lot 1

Cod st.	V.1	V.2	V.3	V.4	Vr.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	Pun.	Nivel
1lot01	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	avansat
1lot02	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot03	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot04	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot05	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	22	mediu
1lot06	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot07	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	27	avansat
1lot08	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot09	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot10	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot11	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot13	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot14	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot15	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot16	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot19	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	27	avansat
1lot20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot21	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	avansat
1lot22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot24	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot25	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot27	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot28	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot29	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
1lot30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
1lot31	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
1lot32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
1lot33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
1lot34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
1lot35	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
1lot36	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	17	mediu
1lot37	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	minim
1lot38	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	17	mediu
1lot39	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	minim
1lot40	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	17	mediu

1lot41	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot42	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot43	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot44	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	minim
1lot45	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot46	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	minim
1lot47	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot48	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot49	2	2	0	0	1	1	1	1	0	1	9	minim
1lot50	2	2	2	0	0	1	1	1	0	1	9	minim
1lot51	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim
1lot52	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	13	minim

Lot 2

Cod st.	V.1	V.2	V.3	V.4	Vr.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	Pun.	Nivel
2lot01	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	11	minim
2lot02	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	11	minim
2lot03	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	minim
2lot04	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	minim
2lot05	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
2lot06	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	16	mediu
2lot07	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
2lot08	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
2lot09	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	16	mediu
2lot10	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	16	mediu
2lot11	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	16	mediu
2lot12	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	16	mediu
2lot13	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	16	mediu
2lot14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot18	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	12	minim
2lot19	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	12	minim
2lot20	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	minim
2lot21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot24	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
2lot25	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
2lot26	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
2lot27	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	27	avansat
2lot28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot29	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim

2lot30	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	27	avansat
2lot31	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	8	minim
2lot32	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot33	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot35	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot36	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot37	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1	14	minim
2lot38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	minim
2lot40	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6	minim

Anexa 11. Recomandări pentru studenții-pedagogi

La etapa de proiectare

- Pregătește-te bine! Mai întâi trebuie tu însuși să înțelegi bine materialul.
- Limba germană pe care o vorbești trebuie să fie simplă și clară.
- Încă de la etapa de proiectare, gândește-te la contactul permanent cu colegii, incluzându-i cât de des e posibil și analizând în permanență feedbackul primit.
- Lucrează cu suport vizual! Lucrul la tablă, utilizarea imaginilor, prezentările în programul PPT, suporturile de tip handout sunt eficiente pentru a menține atenția colegilor.
- Înainte de lecție, controlează dacă funcționează mijloacele tehnice.
- Dacă, în calitate de student consideri că lecția trebuie să fie interesantă și antrenantă, atunci în calitate de student-pedagog trebuie să te străduiești să o faci lecția la fel.
- La început e mai bine să predai cu un partener, elaborând împreună conceptul didactic (ce faceți, cum faceți). Discutați detaliat și conveniți asupra fiecărui gest sau cuvânt, pentru a forma o echipă perfectă!

La etapa de realizare

- Vorbește clar și tare!
- Nu vorbi prea mult, prezintă materialul interesant și vesel!
- Nu numai predai, ci și înveți tu însuși cu colegii!
- Fă un rebus, ghicitoare, joc ca să poată participa toți!
- Activează colegii prin lucru în grup sau combinând toate formele de organizare!
- Pune întrebări colegilor și dezvoltă răspunsurile! Predă clar!
- Când nu poți răspunde la întrebare, nu trebuie să taci, ci trebuie să spui că nu știi!
- Ia-ți rolul în serios! Profesorul e o persoană serioasă!
- Citește expresiv! Păstrează contactul vizual cu colegii și nu lăsa privirea în jos! Vorbește liber! Trezește-le interesul!
- În timpul prezentării zâmbește moderat și colegial!
- Caută să creezi impresia de siguranță, chiar dacă nu ești 100% încrezător în forțele tale.
- Monitorizează întruna activitatea grupei și fă tot posibilul pentru a menține liniștea.
- Fiecare răspuns ia-l în serios, nu lua în derâdere pe nimeni!
- Pentru fiecare răspuns trebuie să-i mulțumești colegului.
- Afirmatia-cheie poate fi discutată în plen.
- Surprinde-i pe colegi cu improvizații bine-chibzuite!
- La urmă fă o sinteză!
- Nu uita să explici tema pentru acasă!
- În interiorul grupului suntem prieteni, deci asigură-te că atmosfera e prietenoasă. Sfaturi, corectarea greșelilor sunt acceptate de membrii grupului ca ceva normal.

La etapa de analiză

- Ascultă aprecierile și obiecțiile colegilor, ia notițe și revino la ele atunci când proiectezi o nouă activitate!
- Învăță din greșelile altora și nu admite repetarea celor proprii!

Klassenraumsprache: Lehrersprache/Ce spune studentul-pedagog

Deutsch	Rumänisch	Russisch
Hören	A audia	Слушать
Hören Sie bitte zu! Hör bitte zu!	Ascultați, vă rog!	Слушайте, пожалуйста!
Ruhe, bitte!	Liniște!	Тишина!
Hören wir uns das einmal/ ein zweites Mal an!	Ascultăm odată/de două ori!	Мы прослушаем это один/второй раз!
Machen Sie sich einige Notizen, Stichpunkte, Stichwörter, während ich den Text vorlese. Macht Notizen.	Faceți notițe, înregistrați cuvintele-cheie, în timp ce eu voi citi textul.	Делайте себе заметки, ключевые тезисы и слова, в то время, как я буду читать текст.
Wir hören den Text noch einmal mit Pausen.	Vom asculta încă odată textul cu pauze.	Мы прослушаем текст ещё раз с паузами.
Lesen	A citi	Читать
Schlagen Sie bitte das Buch, Seite 23 auf! Schlagt....auf!	Deschideți, vă rog, cartea la pagina 23!	Откройте книгу на странице 23.
Nehmen Sie bitte das Arbeitsblatt! Nehmt...!	Luați fișa cu însărcinări!	Возьмите лист с заданиями!
Wer möchte vorlesen?	Cine dorește să citească în glas?	Кто хочет прочесть вслух?
Lesen Sie bitte weiter/den nächsten Abschnitt! Lies bitte!	Citiți, vă rog, mai departe/următorul aliniat!	Прочитайте, пожалуйста, дальше/следующий абзац!
Lesen Sie bitte noch einmal! Lest bitte!	Citiți, vă rog, încă odată!	Прочтите, пожалуйста, ещё раз!
Lesen Sie bitte leiser/lauter/deutlicher!	Citiți, vă rog, mai încet, mai tare/mai clar!	Читайте, пожалуйста, тише/громче/яснее!
Unterstreichen Sie die unbekannten Wörter! Unterstreiche! Unterstreicht bitte!	Subliniați cuvintele necunoscute!	Подчеркните незнакомые слова!
Schreiben	A scrie	Писать
Schreiben Sie bitte das ab! Schreib .. ab! Schreibt...ab!	Transcrieți, vă rog!	Перепишите, пожалуйста, это!
Schreiben Sie bitte das auf!	Notați, vă rog aceasta!	Запишите, пожалуйста, это!
Notieren Sie bitte das! Notier! Notiert bitte!	Notați, vă rog aceasta!	Запишите пожалуйста, это!
Schreiben Sie bitte das an die Tafel an!	Scrieți la tablă, vă rog!	Запишите это на доске!
Bitte jetzt aufhören zu schreiben!	Acum nu mai scrieți, vă rog!	Пожалуйста, прекратите писать сейчас!
Tragen Sie das in die Lücken ein! Trag ...ein! Trag ... ein!	Introduceți aceasta în spațiile libere!	Внесите это в пустые места!
Schreiben Sie ins Heft, was ich Ihnen diktiere.	Scrieți în caiete ceea ce vă dictez.	Запишите в тетрадку то, что я буду сейчас диктовать.
Schreiben Sie alle neuen	Notați toate cuvintele	Запишите все новые слова.

Wörter auf.	noi.	
<i>Sprechen</i>	<i>A vorbi</i>	<i>Говорить</i>
Sprechen Sie bitte etwas deutlicher/etwas lauter! Sprich lauter! Sprecht lauter!	Vorbiți, vă rog, mai clar/mai tare!	Говорите, пожалуйста, немного яснее/громче!
Melde dich bitte! Melden Sie sich bitte!	Răspundeți, vă rog!	Подними/Поднимите руки!
Kannst du das noch mal wiederholen?	Poți să repeți aceasta încă o dată?	Можешь это ещё повторить!
Wie heißt das Wort auf Deutsch/Rumänisch/Russisch?	Cum se traduce cuvântul în germană/română/rusă?	Как это слово переводится/называется на немецком/русском/румынском?
Was bedeutet auf Deutsch/Rumänisch/Russisch?	Ce înseamnă ... în germană/română/rusă?	Что означает на немецком/румынском/русском?
Wer kann diesen Satz ins Deutsche übersetzen?	Cine poate traduce această propoziție în germană?	Кто может перевести это предложение на немецкий язык?
Können Sie ganz kurz darauf antworten/das ganz kurz beantworten/die Frage ganz knapp beantworten? Kannst du ...? Könnt ihr ...?	Puteți răspunde la aceasta succint?	Можете ли вы ответить на это очень кратко?
Achten Sie auf die Intonation und die Aussprache! Achte auf ...! Achtet auf ...!	Fiți atenți la intonație și pronunție!	Обратите внимание на интонацию и произношение!
<i>Anweisungen allgemein</i>	<i>Indicații generale</i>	<i>Общее распоряжение/приказ</i>
Kann jemand mal das Licht ausschalten/wieder anmachen?	Poate cineva stinge/aprinde lumina?	Может пожалуйста кто-то выключить/включить свет?
Könnten Sie sich vielleicht in kleine Gruppen zu 4 Personen aufteilen?	Puteți să vă împărțiți în grupuri mici a câte 4 persoane?	Вы не могли бы разделиться на маленькие группы по 4 человека?
Vielleicht könnten Sie die Arbeit zu zweit/zu dritt/zu viert gemeinsam machen?	Este posibil de făcut acest lucru în doi/în trei/în patru?	Могли бы вы данную работу выполнить вдвоём/втроём/вчетвером?
Kann jemand mal das Fenster aufmachen/das Fenster zumachen?	Poate cineva să deschidă/încidă fereastra?	Может кто-то открыть/закрыть окно?
Können Sie noch ein paar andere Beispiele dafür/dazu nennen/finden?	Puteți să mai găsiți încă careva exemple pentru aceasta?	Могли бы вы привести/назвать/найти ещё пару других примеров?
Habt ihr alles verstanden?	Ați înțeles totul?	Вы всё поняли?
Soll ich versuchen, das noch mal zu erklären?	Să mai încerc să lămuresc încă odată?	Должна ли я попытаться ещё раз это объяснить?
Sie sind dran. Sie sind an der Reihe. Du bist dran!	E rândul dumneavoastră!	Вы следующий/ваша очередь.
Nehmen Sie Platz!/Setzen Sie sich, bitte. Nimm Platz!	Luați loc, vă rog!	Займите свои места/садитесь, пожалуйста!

Nehmt Platz!		
Heute haben wir ein neues Thema: Umweltschutz.	Astăzi avem o temă nouă: mediul ambiant.	Сегодня у нас новая тема: Охрана окружающей среды.
Sie brauchen keine Angst davor zu haben, es wird nicht schwer sein.	Nu trebuie să vă fie frică, nu va fi greu.	Вас не должно это пугать, это не очень сложно!
Aber es wäre gut, wenn Sie sich darauf ein bisschen vorbereiten.	Ar fi bine dacă v-ați pregăti pentru aceasta.	Было бы хорошо, если бы вы немного подготовились.
Komplimente	Complimente	Комплименты
Prima! Ganz toll! Klar! Richtig! Stimmt genau! Super! Phantastisch! Wunderbar! Wunderschön! Ganz richtig! Weiter so!	Foarte bine! Clar! Corect! Așa este! Super! Minunat! Întocmai! Continuați așa!	Отлично! Правильно! Прекрасно! Продолжай в том же духе!
Besser geht's nicht!	Mai bine nici nu se poate!	Лучше и быть не может.
Eine gute Arbeit!	Ați lucrat bine!	Хорошая работа.
Sehr gut beobachtet und erzählt!	Ați observat și ați povestit foarte bine!	Очень хорошо рассказано и подмечено.
Schön, dass Sie das bemerkt haben!	Bine că ați observat aceasta!	Хорошо, что вы это заметили.
Leichte Kritik und Ermunterung	Critică ușoară și încurajare.	Лёгкая критика и ободрение
Das ist gut, aber können Sie noch ein bisschen mehr dazu sagen? Kannst du..	E bine dar ați putea spune mai mult despre aceasta?	Это хорошо, но вы бы не могли ещё немного добавить?
Das ist schon fast richtig!	Aproape este corect!	Это почти правильно!
Sie können gut antworten, wenn Sie sich konzentrieren. Du kannst ... Ihr könnt	Puteți răspunde bine, dacă vă concentrați.	Вы можете хорошо ответить, если будете сосредоточены.
Fällt Ihnen noch etwas Anderes dazu ein?	Mai aveți idei referitor la aceasta?	Приходит ли вам что-то другое на ум ?
Sie schaffen es bestimmt! Du schaffst ...! Ihr schafft ...!	Cu siguranță veți reuși!	У вас это точно получится!
Abschied nehmen	A-și lua rămas bun	Прощание
Jetzt machen wir mal 20 Minuten Pause.	Acum este o pauză de 20 minute.	Сейчас будет перемена 20 мин.
Das wär's für heute.	Atât penrtu azi.	Это всё на сегодня.
Also bis Montag!	Pe luni!	Итак, до понедельника.
Schönes Wochenende!	Weekend plăcut!	Хороших выходных!
Danke, gleichfalls.	Mulțumim, la fel!	Спасибо, взаимно!

Klassenraumsprache: Schülersprache im Deutschunterricht/Ce spun elevii/colegii

Deutsch	Rumänisch	Russisch
Aufforderung	Cerințe	Требование
Können Sie mir sagen...?	Ați putea să-mi spuneți ...?	Вы не могли бы мне сказать...

Ich möchte von Ihnen wissen,...	Aș vrea să știu...	Я бы хотел(а) знать...
Mich interessiert, ob...	Mă interesează dacă ...	Меня интересует, если...
Was meinen Sie?	Ce aveți în vedere?	Что вы имеете в виду?
Darf ich Sie bitten?	Pot să vă rog?	Могу ли я вас попросить?
Darf ich fragen?	Pot să vă întreb?	Могу ли я вас спросить?
Es tut mir leid, aber ich habe nicht verstanden. Erklären Sie bitte das noch mal!	Îmi pare rău, dar n-am înțeles. Explicați, vă rog, încă o dată!	Я сожалею, но я ничего не поняла. Объясните, пожалуйста, ещё раз!
Könnten Sie vielleicht sagen, was das bedeutet?	Ați putea explica ce înseamnă aceasta?	Можете, пожалуйста, объяснить что это значит?
Aussagen	Afirmatii	Высказывание
Man kann sagen,...	Se poate spune ...	Можно сказать...
Ich weiß,...	Eu știu ...	Я знаю...
Ich meine,...	Am în vedere ...	Я имею ввиду...
Ich bin der Meinung, dass...	Sunt de părerea că ...	Я придерживаюсь мнения, что...
Es ist mir klar, dass...	Îmi este clar că ...	Мне ясно, что...
Soviel ich weiß,...	Precum știu ...	Насколько я знаю...
Wenn ich richtig verstanden habe,...	Dacă am înțeles corect...	Если я правильно поняла,.....
Ich glaube,...	Eu consider ...	Я думаю,...
Mir ist unklar,...	Îmi este neclar...	Мне это неясно,...
Wahrscheinlich kann man sagen, dass...	Probabil se poate de spus că ...	Вероятно можно сказать,...
Wie ich gelesen habe,...	Precum am citit...	Как я читала,...
Unter... versteht man...	Prin ... înțelegem ...	Под этим ... понимают...
Zusammenfassend möchte ich sagen, dass...	În concluzie aș vrea să spun ...	Подводя итоги, хочу сказать, что...
Ich glaube/vermute/schätze/behaupte...	Eu consider/presupun/afirm ...	Я думаю/предполагаю...
Es könnte sein..	Ar putea fi ...	Это могло бы быть...
Vermutlich/Wahrscheinlich/Möglicherweise...	Probabil/posibil ...	Вероятно/возможно/скорее всего...
In Bezug auf (+Akk), habe ich beobachtet, dass...	Referitor la ... am observat că ...	Что касается..., я наблюдала, что...
Im Vergleich zu meinem Heimatland...	În comparație cu Patria mea ...	По сравнению с моей страной...
Zustimmung	Acord	Согласие
Ja, natürlich!	Da, desigur!	Да, конечно!
Unbedingt!	Neapărat!	Однозначно!
Ich akzeptiere, dass...	Eu accept că...	Я соглашаюсь, что...
Zweifel	Dubiu	Сомнение
Ich bin unsicher, dass...	Nu sunt sigură că ...	Я не уверена, что...
Ich weiß nicht, ob...	Nu știu dacă ...	Я не знаю, если...
Entschuldigen Sie bitte, aber ich habe nicht verstanden...	Scuzați, vă rog, dar n-am înțeles...	Извините, пожалуйста, но я не поняла...
Ich bin (davon) überzeugt,	Sunt convinsă că ...	Я убеждена/уверена, что...

dass...		
Ablehnung	Refuz	Несогласие
Ich bin anderer Meinung,...	Sunt de altă părere...	Я другого мнения...
Entschuldigen Sie bitte, aber das stimmt nicht.	Scuzați, vă rog, dar nu e adevărat.	Извините, но это неверно.
Nein, auf keinen Fall..	Nu, în niciun caz.	Нет, ни в коем случае.
Es ist gar nicht so...	Deloc nu e așa.	Это совсем не так...
Begrüßung und Abschied	Salutare și rămas-bun	Приветствие и прощание
Hallo!	Salut!	Здравствуйте!
Guten Morgen/Tag/Abend!	Bună dimineața/ziua/seara!	Доброе утро/день/вечер!
Tschüs	Pe curând!	До свидания!
Auf Wiedersehen!	La revedere!	До свидания!
Nach dem Befinden fragen und antworten	Starea de sănătate	Спросить о самочувствии
Wie geht es Ihnen?- Gut, danke!	Cum vă simțiți? – Bine, mulțumesc.	Как у вас дела?- Спасибо, хорошо.
Um Wiederholung bitten	Repetare	Попросить о повторении
Wie bitte?	Ce-ați spus, vă rog?	Что, простите?
Noch einmal, bitte.	Încă o dată, vă rog!	Ещё раз, пожалуйста!
Nach neuen Wörtern fragen	A întreba cuvinte noi	Спросить новые слова
Wie sagt man? Wie spricht man das aus?	Cum se spune? Cum se pronunță aceasta?	Как говорится/произносится это?
Wie buchstabiert/schreibt man.....?	Cum se pronunță pe litere? Cum se scrie?	Как пишется это?
Wie heißt das auf Deutsch/Rumänisch/Russisch ?	Cum este aceasta în germană/română/rusă?	Как это будет на немецком, румынском, русском?
Jemanden um Hilfe bitten	A cere ajutor	Кого-то попросить о помощи
Entschuldigen Sie bitte.	Scuzați, vă rog.	Извините, пожалуйста!
Entschuldigung!	Scuzați!	Мои извинения!
Können Sie mir helfen?	Puteti să mă ajutați?	Могли бы вы мне помочь?
Kann ich Sie etwas fragen?	Pot să vă întreb ceva?	Могу ли я вас спросить?
Haben Sie einen Moment Zeit?	Aveți ceva timp?	У вас есть немного времени?
Eine Frage bitte.	O întrebare, vă rog.	Один вопрос, пожалуйста.

Anexa 13. Controlul temei pentru acasă

Redemittel für die Hausaufgabe

Deutsch	Rumänisch	Russisch
1. Prüfen wir die Hausaufgabe.	1. Să verificăm tema de acasă.	1. Давайте проверим домашнее задание.
2. Was habt ihr zu Hause gemacht?	2. Ce ați făcut acasă?	2. Что вы сделали дома?
3. Was wurde für heute gegeben?	3. Ce s-a dat pentru astăzi?	3. Что было задано на сегодня?
4. Was habt ihr als Hausaufgabe?	4. Ce aveți ca temă pentru acasă?	4. Что вам было задано на дом?
5. Was war die Hausaufgabe?	5. Care a fost tema pentru acasă?	5. Какое было домашнее задание?
6. Liebe Schüler, beginnen wir mit der 1. Übung!	6. Dragi elevi, începem cu exercițiul 1!	6. Дорогие ученики, начинаем с первого упражнения!
7. Halt, bitte!	7. Oprește-te, te rog!	7. Остановись, пожалуйста!
8. Du hast einen Fehler!	8. Ai o greșeală!	8. У тебя ошибка!
9. Der Artikel ist falsch.	9. Articolul este incorect.	9. Неправильный артикль.
10. Das Suffix ist falsch.	10. Sufixul este greșit.	10. Неправильный суффикс.
11. Die Pluralendung ist falsch.	11. Terminația de plural este incorectă.	11. Неправильное окончание во множественном числе.
12. Die Zeitform ist falsch.	12. Timpul verbului este incorect.	12. Неправильная временная форма.
13. Die Präposition ist falsch.	13. Prepoziția este incorectă.	13. Неверно использован предлог.
14. Die Adjektivdeklinatio n ist falsch.	14. Declinarea adjectivului este incorectă.	14. Неправильное склонение прилагательного.
15. Die Verbform ist falsch.	15. Forma verbului este incorectă.	15. Форма глагола неправильная.
16. Die Wortfolge ist falsch.	16. Topica în propoziție este incorectă.	16. Порядок слов неправильный.
17. Das Genus ist falsch.	17. Genul este incorect.	17. Род неправильный.
18. Das Wort ist falsch.	18. Cuvântul este incorect utilizat.	18. Неправильное слово/ Слово неверно использовано.
19. Die Infinitivkonstrukti on ist falsch.	19. Construcția infinitivală este incorectă.	19. Инфинитивная форма/ конструкция неправильная.
20. Die	20. Gradul de comparație al	20. Неправильная степень

Vergleichsform des Adjektivs ist falsch.	adjectivului este incorect.	прилагательного.
21. War die Übung schwer/leicht/interessant?	21. A fost exercițiul greu/ușor/interesant?	21. Упражнение было тяжелым/легким/интересным?
22. Habt ihr Schwierigkeiten dabei empfunden?	22. Ați avut dificultăți referitor la tema pe acasă?	22. Вы столкнулись с трудностями при выполнении задания?
23. Ihr wart fleißig. Vielen Dank dafür!	23. Ați fost sărguincioși. Mulțumesc pentru aceasta!	23. Вы прилежно/старательно поработали. Спасибо вам за это.
24. Seid bitte geduldig!	24. Fiți răbdători!	24. Будьте, пожалуйста, терпеливы!
25. Möchten wir die 2. Übung überprüfen.	25. Să verificăm exercițiul 2.	25. Давайте проверим второе упражнение.
26. Worin besteht die Übung?	26. În ce constă exercițiul?	26. В чем суть упражнения?
27. Die Aufgabe besteht darin...	27. Însărcinarea constă în ...	27. Задание заключалось в том, чтобы...
28. Was solltest du hier machen?	28. Ce a trebuit să faci aici?	28. Что ты должен был тут сделать?
29. Was machen wir hier?	29. Ce facem aici?	29. Что мы здесь делаем?
30. Welche weiblichen/männlichen/sächlichen Substantive hast du hier gefunden?	30. Ce substantive masculine/feminine/neutre ai găsit aici?	30. Какие существительные мужского/женского/среднего рода ты нашел?
31. Kannst du andere Beispiele nennen?	31. Poți numi alte exemple?	31. Ты можешь назвать другие примеры?
32. Sei aufmerksam - es gibt noch etwas in dieser Zeile!	32. Fii atent – mai este ceva în acest șir!	32. Будь внимателен – в этом ряду есть еще что-то!
33. Richtig!	33. Corect!	33. Правильно!
34. Das hast du gut gemacht!	34. Ai făcut bine!	34. Ты это хорошо выполнил!
35. Hast du die Übung gemacht?	35. Ai făcut exercițiul?	35. Ты сделал это упражнение?
36. Gemacht oder nicht gemacht?	36. Ați făcut? Da sau nu?	36. Сделал или нет?
37. Sehr gut!	37. Foarte bine!	37. Очень хорошо!
38. Das ist schlecht!	38. E rău!	38. Это плохо!
39. Vielen Dank!	39. Mulțumesc mult!	39. Спасибо большое.
40. Verstanden?	40. Ați înțeles?	40. Поняли?/Понятно?
41. Genau.	41. Întocmai.	41. Правильно/Точно/Верно.

42. Da hast du recht.	42. Ai dreptate aici.	42. Ты прав (в этом).
43. Weiter.	43. Mai departe.	43. Дальше.
44. Worum geht es hier?	44. Despre ce se vorbește?	44. О чем здесь идет речь?
45. Weiter kommt Übung 6.	45. În continuare facem exercițiul 6.	45. Далее идет упражнение 6.
46. Du bist dran, Diana.	46. Diana, e rândul tău.	46. Диана, твоя очередь.
47. Du bist die nächste/ der nächste.	47. Tu ești următoarea/ următorul.	47. Ты следующая/следующий.

Anexa 14. Date experimentale obținute la t2 (etapa de control)

Lot 1

Cod student	Aminti	Înțelege	Aplica	Analiza	Evalua	Crea	Punctaj	Nivel
1lot01	9	9	9	12	7	9	55	avansat
1lot02	9	9	9	12	7	9	55	avansat
1lot03	9	9	9	12	7	9	55	avansat
1lot04	9	9	9	12	7	9	55	avansat
1lot05	9	9	9	12	7	9	55	avansat
1lot06	9	9	9	12	8	8	55	avansat
1lot07	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot08	9	9	9	12	9	7	55	avansat
1lot09	8	8	8	10	6	6	46	mediu
1lot10	8	8	8	10	6	6	46	mediu
1lot11	9	9	9	12	8	8	55	avansat
1lot12	9	9	9	12	8	8	55	avansat
1lot13	9	7	9	9	5	5	44	mediu
1lot14	9	7	9	9	5	5	44	mediu
1lot15	9	9	9	12	8	8	55	avansat
1lot16	9	7	9	8	5	5	43	mediu
1lot17	9	9	9	12	8	8	55	avansat
1lot18	9	9	9	12	9	7	55	avansat
1lot19	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot20	9	9	9	8	6	6	47	mediu
1lot21	9	9	9	12	9	9	57	avansat
1lot22	9	9	9	9	7	7	50	mediu
1lot23	9	9	9	8	6	6	47	mediu
1lot24	9	7	9	8	5	5	43	mediu
1lot25	9	8	7	8	5	5	42	mediu
1lot26	9	9	9	8	6	6	47	mediu
1lot27	9	8	7	8	5	5	42	mediu
1lot28	9	8	7	8	5	5	42	mediu
1lot29	6	5	6	7	5	5	34	minim
1lot30	6	5	6	6	5	5	33	minim
1lot31	9	9	9	8	6	6	47	mediu
1lot32	6	5	6	6	6	5	34	minim
1lot33	6	5	6	7	5	5	34	minim
1lot34	5	5	5	6	4	6	31	minim
1lot35	9	9	9	8	6	6	47	mediu

1lot36	9	9	9	9	7	7	50	mediu
1lot37	9	8	9	7	5	5	43	mediu
1lot38	9	9	9	9	7	7	50	mediu
1lot39	9	8	7	7	5	5	41	mediu
1lot40	9	9	9	8	7	7	49	mediu
1lot41	9	9	9	8	7	7	49	mediu
1lot42	9	9	9	9	7	7	50	mediu
1lot43	9	9	9	9	6	6	48	mediu
1lot44	7	6	8	6	5	5	37	mediu
1lot45	9	9	9	9	7	7	50	mediu
1lot46	9	8	8	7	5	5	42	mediu
1lot47	7	6	8	8	5	5	39	mediu
1lot48	7	6	8	8	6	5	40	mediu
1lot49	7	6	8	6	6	6	39	mediu
1lot50	7	6	8	8	5	5	39	mediu
1lot51	9	8	9	8	5	5	44	mediu
1lot52	7	6	8	8	5	5	39	mediu

Lot 2

Cod student	Aminti	Înțelege	Aplica	Analiza	Evalua	Crea	Punctaj	Nivel
2lot01	9	7	7	7	5	5	40	mediu
2lot02	9	7	6	7	5	5	39	mediu
2lot03	7	6	6	7	5	5	36	mediu
2lot04	7	6	7	7	5	5	37	mediu
2lot05	9	8	9	9	7	7	49	mediu
2lot06	9	7	9	9	7	7	48	mediu
2lot07	9	7	9	9	7	7	48	mediu
2lot08	9	7	9	9	7	7	48	mediu
2lot09	9	7	9	9	7	7	48	mediu
2lot10	9	6	9	9	7	7	47	mediu
2lot11	9	6	9	12	6	6	48	mediu
2lot12	9	6	9	9	7	7	47	mediu
2lot13	9	6	9	9	7	7	47	mediu
2lot14	6	6	6	6	5	5	34	minim
2lot15	6	6	5	6	5	5	33	minim
2lot16	6	5	6	6	5	5	33	minim
2lot17	9	7	7	9	4	5	41	mediu
2lot18	6	5	6	6	4	5	32	minim

2lot19	6	5	6	6	4	5	32	minim
2lot20	9	6	9	7	5	5	41	mediu
2lot21	9	7	7	9	5	5	42	mediu
2lot22	6	5	6	6	4	5	32	minim
2lot23	6	5	6	6	5	5	33	minim
2lot24	9	6	9	12	9	7	52	avansat
2lot25	9	6	9	12	9	7	52	avansat
2lot26	9	9	9	12	6	7	52	avansat
2lot27	9	9	9	12	6	9	54	avansat
2lot28	7	6	6	6	6	5	36	mediu
2lot29	7	6	6	7	6	5	37	mediu
2lot30	9	9	9	12	6	9	54	avansat
2lot31	6	6	6	7	6	5	36	mediu
2lot32	8	8	8	7	7	7	45	mediu
2lot33	8	7	8	8	7	7	45	mediu
2lot34	9	7	6	7	6	5	40	mediu
2lot35	6	6	5	7	6	6	36	mediu
2lot36	5	6	5	8	6	6	36	mediu
2lot37	5	6	5	8	6	6	36	mediu
2lot38	5	6	5	8	6	6	36	mediu
2lot39	5	6	5	8	6	6	36	mediu
2lot40	9	9	9	6	4	5	42	mediu

Anexa 15. Date experimentale obținute la fișa de monitorizare ÎP (etapa de control)

Lot 1

Cod st.	V.1	V.2	V.3	V.4	Vr.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	Pun.	Nivel
1lot01	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
1lot02	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
1lot03	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	avansat
1lot04	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	27	avansat
1lot05	2	3	2	3	3	2	3	3	3	3	27	avansat
1lot06	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot07	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	30	avansat
1lot08	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot09	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot10	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot11	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot12	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	avansat
1lot13	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot14	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot15	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	27	avansat
1lot16	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot17	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot18	3	3	3	2	3	2	3	3	2	3	27	avansat
1lot19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
1lot20	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
1lot22	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	26	mediu
1lot23	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot24	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot25	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot26	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot27	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot28	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot29	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot30	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot31	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	22	mediu
1lot32	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot33	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot34	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
1lot35	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	22	mediu
1lot36	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot37	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot38	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
1lot39	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot40	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu

1lot41	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot42	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot43	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot44	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot45	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot46	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
1lot47	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot48	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
1lot49	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	22	mediu
1lot50	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	22	mediu
1lot51	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25	mediu
1lot52	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	22	mediu

Lot 2

Cod st.	V.1	V.2	V.3	V.4	Vr.5	V.6	V.7	V.8	V.9	V.10	Pun.	Nivel
2lot01	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot02	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot03	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	14	minim
2lot04	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot05	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot06	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot07	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot08	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot09	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot10	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	22	mediu
2lot11	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	22	mediu
2lot12	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	22	mediu
2lot13	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	mediu
2lot14	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot15	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot16	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot17	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	24	mediu
2lot18	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot19	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot20	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	mediu
2lot21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	mediu
2lot22	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot23	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim
2lot24	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	avansat

2lot25	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	27	avansat
2lot26	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	27	avansat
2lot27	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
2lot28	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	17	mediu
2lot29	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21	mediu
2lot30	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	30	avansat
2lot31	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	18	mediu
2lot32	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
2lot33	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	23	mediu
2lot34	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	16	mediu
2lot35	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
2lot36	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	24	mediu
2lot37	2	3	3	2	3	2	2	2	2	2	23	mediu
2lot38	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	16	mediu
2lot39	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	16	mediu
2lot40	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	15	minim

Anexa 16. Reducerea datelor din chestionar

Întrebările Chestionarului de identificare a impactului ÎP asupra procesului de formare a studenților	Coduri
1. Ți-au plăcut lecțiile cu ÎP? Dacă da, atunci ce ți-a plăcut cel mai mult?	da, mai relaxant, mai interesant, tempou mai lent, întreb fără frică, mai atent, mai activ, mai relaxant, repet, înțeleg mai bine, stau în fața clasei, profesia de pedagog, relații cu colegii, reacția profesorului sepcifică/individuală, devin răbdător, relație caldă cu profesorul.
2. Ce au schimbat lecțiile cu ÎP în învățarea ta?	mai intens, idei proprii, material nou hazliu, plăcere, mă simt bine, încrezut, plăcere de la reușită, mă exprim liber, înțeleg mai bine profesia de pedagog, am predat bine, am învățat corect, logic, am asociat, m-am gândit la explicare, scheme de asimilare a materialului, scheme asociative, scheme cognitive, vizualizarea regulii, vizualizarea cuvintelor, prezentarea materialului, mai motivat.
3. Ți-a fost greu să apari în rolul de student-pedagog? Enumără momentele cele mai grele atunci când ai fost student-pedagog.	început da, colegii –prietenî, emoții necontrolate, frică, neîncredere, întrebări spontane, explicare, gramatica prin descoperire, vocabular nou din context, fonetica prin descoperire, explicarea sarcinii în germană.
4. Care fază (însușirea materialului, didactizarea lui, predarea-învățarea-evaluarea) a fost cel mai greu de realizat? De ce?	toate, doar însușirea, mult timp, prin descoperire, permanent de vorbit în germană, logică dezvoltată, concentrație sporită.
5. Ce instrumente (strategii de decodare, de comunicare, tehnici, procedee) ai utilizat în timpul ÎP? E anevoioasă utilizarea lor?	Internaționalisme, context logic, strategii de parafrizare, de dedus din context, diverse stiluri de citire și audiere, sisteme de referință, diverse canale de asimilare, vizualizare, asocieri amuzante, asocieri personale, secvențial, variat, explicare prin sinonime, antonime, derivare, analogii, parafraze, mijloace vizuale, mijloace auditive, mijloace verbale, definiții, parafrizare, traduceri, gradări, scale, analiza cuvintelor compuse, obiecte concrete, poze, descrieri, mimică, gesturi, pantomimă, diverse activități, diverse forme de organizare, interactiv, transfer comunicativ, progresiune naturală, prin descoperire, unele sunt dificile, doar cele ușoare, în general nu, la fonetică.
6. În calitate de student-ascultător ai înțeles tot, ți-a plăcut tot la colegii tăi care au predat?	da, tempoul lent, tema cunoscută, reîmprospătare, repetare, uneori neclar, doar elemente noi.
7. Ce diferență este dintre lecția tradițională, unde voi sunteți instruiți, și lecțiile pe care le-ați predat?	tradițională - pasivi și obosiți, prelegeri, profesorul vorbește mult, ÎP învinge oboseala, ÎP activează, pregătire intensă, încredere în sine, ÎP-matur, citirea/povestirea – obosește, sub presiune, organizăm singuri, mai interesant, mai haotică, mai grea, mai puțin obositoare, mai democratică, mai veselă, fără note.
8. La ce lecție ai învățat mai mult: la lecția tradițională (când	cu ÎP, mai intensiv, mai cooperativ, prin toate canalele de simț, exerciții interesante, oral, la fel, am repetat bine,

profesorul predă) sau cu ÎP (din propria lecție)?	altfel, aptitudini practice, multă practică, learning by doing, am învățat mai mult, după ce predai înțelegi mai multe, atenție la reguli, atenție la cuvintele noi, mai intens, multă comunicare, exemple proprii.
9. La ce lecție ai comunicat mai mult în limba germană? La lecția unde profesorul instruiește, la lecția colegului tău, la lecția predată de tine?	cu ÎP, eu pedagog, colegul-pedagog, diverse forme de organizare a lecției, exerciții interactive, oral, discuții, dezbateri.
10. Formulează un sfat/niște sfaturi pentru cei care urmează să predea.	pregătire intensă, comunicare, vizualizare, elemente ludice, vioi, interactiv, energic, multă audiere, interacțiune, multă dinamizare.

Declarația privind asumarea răspunderii

Subsemnata, Tiosa Iuliana, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Semnătura

Tiosa Iuliana

Data

Curriculum vitae

Tiosa Iuliana

23.12.1978 or. Chișinău

82/1, str. Ion Creangă, ap. 57

Chișinău, MD – 2051

Tel. 0 (373) 741240

Mobil 068062516

E-mail: ianuarie2010@mail.ru

Cunoașterea limbilor: română (limba maternă), germană (avansat), rusă (bine), italiană (bine), engleză (bine).

Domeniile de interes științific: Didactica limbii germane

Funcția actuală: lector universitar, Catedra Filologie Germană, UPS „Ion Creangă” (din 2009 până în prezent)

II. Studii:

2010-2014: studii de doctorat, UPS „Ion Creangă”.

2003-2004: studii de masterat, UPS „Ion Creangă”, magistru în *Filologie Limba germană*.

1995-2000: studii universitare, UPS „Ion Creangă”, licențiată în Filologie, specialitatea Limba și literatura germană.

1985-1995: elevă la școala medie din satul Volintiri.

III. Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

02.07.2014-04.07.2014: participarea la conferința internațională din Regensburg, Germania, *WISSENSCHAFTSSPRACHE DEUTSCH international, interdisziplinär, interkulturell* în cadrul inițiativei Deutsch 3.0. Conferința a fost organizată de către ADAWIS, Regensburger Universitätsstiftung Hans Vielberth și Goethe-Institut.

22.11.2013: conferința științifico-practică națională *Valorificarea experienței profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice*, organizată de către UPS „Ion Creangă”, Facultatea de Filologie.

17.05.2014: colocviu științifico-practic *Rolul profesorului în procesul predării limbii străine în contextul integrării europene*, organizat de Universitatea de Stat din Moldova.

IV. Cursuri de formare continuă, stagii:

25.09.2011-08.10.2011: participarea la seminarul internațional din Germania, orașul Jena, *Schulen-Partner der Zukunft*, proiect desfășurat în incinta universității *Friedrich Schiller* de către

organizația PASCH, asociație internațională de formare continuă a profesorilor de limbă germană din întreaga lume.

01.06.2013-31.07.2013: stagiarea de cercetare la Universitatea Tehnică din Dresden, Institutul de Germanistică. Această stagiare a fost finanțată de către organizația germană internațională DAAD. Cercetarea a fost ghidată de către doctorul în pedagogie Ulrich Zeuner.

23.06.2014-23.07.2014: stagiarea de cercetare la Universitatea din Paderborn, Institutul de Germanistică și Literatură contrastivă. Această stagiare a fost promovată de către organizația internațională DAAD în cadrul colaborării parteneriale dintre institutul de Germanistică din Paderborn, Magdeburg, Sibiu și UPS „Ion Creangă” din Chișinău.

01.07.2015-30.07.2015: stagiarea de cercetare la Universitatea din Paderborn, Institutul de Germanistică și Literatură contrastivă. Această stagiare a fost promovată de către organizația internațională DAAD.

01.07.2016-31.08.2016: stagiarea de cercetare la Universitatea din Paderborn, Institutul de Germanistică și Literatură contrastivă. Această stagiare a fost promovată de către organizația internațională DAAD.

29.11.2010: seminar metodic *Konversation im DaF-Unterricht* (accent pe metodele eficiente de dezvoltare a creativității) în incinta Universității Libere Internaționale din Moldova, organizat de organizația Bosch-Stiftung.

04.03.2015: seminar de perfecționare în cadrul zilelor Austriei în incinta Universității de Stat din Moldova, organizat de OeAD.

25-27.03. 2011: workshop *Lyrikübersetzungen und Humor* organizat de DAAD.

13.10.2012: seminar republican al profesorilor de limbă germană *Desfășurarea procesului educațional la limba germană. Activități și dinamici pentru o lecție contemporană* în incinta Universității de Stat din Moldova (8 ore de formare continuă în didactica disciplinei).

29.11.2012-02.12.2012: seminar de formare continuă *Einsatz von aktuellen DaF-Lehrwerken im Unterricht*, referent a fost Elisabeth Lazarou, organizat de DAAD (20 de ore).

07-08.04.2013: seminar metodic *der Einsatz von neuen Lehrwerken und neuen theoretischen und wissenschaftlichen Werken im DaF-Unterricht und in wissenschaftlicher Aktivität*, organizat de DAAD.

05-06.10.2013: seminar de perfecționare *Kommunikative Grammatik im Deutschunterricht mit Schwerpunkt „Grammatik durch Spiele”*, organizat de Goethe-Institut București și Hueber Verlag.

30.11.2013: seminar de perfecționare *Motivierende Methoden und Wortschatzarbeit*, organizat de OeAD Moldova și Universitatea de Stat din Moldova.

14.06.2014: seminar de perfecționare *Tendențe noi în dezvoltarea limbii germane moderne și probleme actuale ale germanisticii*, oraganizat de Universitatea din Paderborn (Germania), referent a fost pr., dr. Britt-Marie Schuster, în incinta UPS „Ion Creangă”.

27.03.2015: seminar lingvistic de perfecționare *Grundmodelle der Textlinguistik*, oraganizat de Universitatea din Paderborn (Germania), referent a fost Ben Kahl, în incinta UPS „Ion Creangă”.

22.05.2015: seminar științific *Aktuelle Diskussionen am Beispiel von Zigeunerdiskursen in der deutschsprachigen Literatur*, organizat de Universitatea din Paderborn (Germania), referent a fost dr. Christin Frankenfeld, în incinta UPS „Ion Creangă”.

25-26.05.2015: seminar științific *Funktionalstil der Printmedien*, referent a fost dr. Susan Holtfreter, organizat de Universitatea din Paderborn (Germania) în incinta UPS „Ion Creangă”.

29.05.2015: seminar științific *Wissenschaftliches Schreiben*, referent a fost dr. Susan Holtfreter, organizat de Universitatea din Paderborn (Germania) în incinta UPS „Ion Creangă”.

05-09.06.2015: seminar de perfecționare *Fachsprachen der Technik und Naturwissenschaften für DaF-Dozenten an Hochschulen*, organizat de către organizația internațională DAAD, referent doctorul Heiner Dintera de la Universitatea Tehnică din Ilmenau (Germania) în incinta UPS „Ion Creangă”.

10.10.2015: workshop *Digitale Ressourcen in der Germanistik*, organizat de Universitatea din Paderborn (Germania) în incinta UPS „Ion Creangă”.

04-07.12.2015: seminar de perfecționare *Deutsche Geschichte und Europa-Diskurs: Umgang mit historischen Themen im aktuellen DaF-Unterricht*, organizat de către organizația internațională DAAD, referent a fost magistrul Volker Venohr de la Universitatea Saarbrücken din Germania, în incinta UPS „Ion Creangă”.

07.04.2016: training *Elaborarea curricula universitare*, organizat de centrul de ghidare și consiliere în carieră a UPS „Ion Creangă” din municipiul Chișinău.

11.05.2017: seminar științific *Einführung in die Dialektologie und Sprachvarietäten des Deutschen*, referent Cedric Reichel, lector DAAD de la Universitatea Harkiv și organizat de DAAD în incinta UPS „Ion Creangă”.

23-24.03.2018: seminarul de perfecționare în metodică predării limbii germane *Cultura și civilizația Austriei*, organizat de OEAD în cadrul zilelor Austriei în Republica Moldova.

24.04.2018 : seminar de perfecționare *Märchen und Sagen meiner Region*, referent Karin Wedra, reprezentant al Forumului Cultural German pentru Europa de Est din Potsdam și organizat în cadrul *Săptămânii Limbii Germane* consacrate jubileului de 20 de ani al Catedrei Filologie Germană și al Lectoratului DAAD în Republica Moldova în incinta UPS „Ion Creangă”.

26-27.05.2018: seminar de perfecționare *Deutsch lernen – muss Spaß machen* în cadrul ședinței plenare a profesorilor de limbă germană, oragnizată de Goethe Institut București, DAAD și MDV (organizația profesorilor de limbă germană) în incinta liceului *Nicolai Gogol* din Chișinău. Seminarul de perfecționare a durat 17 ore și a abordat mai multe aspecte.

06-14.10.2018: seminar de perfecționare *Deutschsprachige Literatur der Bukowina und Bessarabiens* în UPS „Ion Creangă” din Chișinău și Universitatea din Cernăuți (Ucraina). Seminarul a fost organizat de către DAAD și Ambasada Republicii Germane din Chișinău și a durat 20 de ore.

V. Lucrări științifice publicate (20):

Articole în reviste științifice:

1. Tiosa I. Lecția-proiect la limba germană. În: *Didactica Pro...*, 2012, nr. 1 (71), p. 31-34.
2. Tiosa I. Constructivismul în educația universitară. În: *Revistă de științe socioumane*, 2012, nr. 3 (22), p. 51-56.
3. Tiosa I. Autoevaluarea competenței de comunicare. În: *Didactica Pro...*, 2013, nr. 5-6 (81-82), p. 42-47.
4. Tiosa I. Limba interimă. În: *Didactica Pro...*, 2014, nr. 4 (86), p. 29-32.

Articole în culegeri naționale:

5. Tiosa I. Apariția didacticii comunicative. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. X. Partea II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2011, p. 244-251.*
6. Tiosa I. Autoevaluarea cu ajutorul dicționarului. Strategii și tehnici. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XI. Partea I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2012, p. 129-136.*
7. Tiosa I. Pedagogia constructivistă: repere metodologice. În: *Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XII. Partea II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 101-105.*

Materiale ale comunicărilor științifice:

8. Tiosa I. Projektunterricht im ersten Studienjahr. În: *Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința științifică internațională „Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” la 70 ani”. Vol. II. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2010, p. 312-318.*
9. Tiosa I. Der handlungsorientierte Unterricht. În: *Promovarea limbii germane în contextul lingvisticii europene. Colocviu științifico-practic. Chișinău: CEP USM , 2011, p. 35-44.*

10. Tiosa I. Die Beseitigung der Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation. În: Optimizarea procesului de predare a limbilor străine în contextul metodologiilor clasice și moderne. Actele Conferinței științifice Internaționale 22 mai 2012. Chișinău: Garamont-Studio, 2012, p. 174-179.
11. Tiosa I. Cum cunoaștem realitatea? În: Conferința științifico-practică națională. Valorificarea experienței profesionale: de la practica pedagogică la atestarea cadrelor didactice. Chișinău: Garamont-Studio, 2013, p. 231-237.
12. Tiosa I. Concepte constructiviste în didactica limbilor străine. În: Михайло-Архангельские чтения: VIII международная научно-практическая конференция: Сборник материалов VIII международной научно-практической конференции 15 ноября 2013. Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко: Рыбницкая типография, 2013, p. 624-626.
13. Tiosa I. Die Rolle interkultureller Relativität und kommunikativer Fähigkeiten bei der Beseitigung der Schwierigkeiten in der Interkulturellen Kommunikation. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizării învățământului. Conferința de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2013, p. 212-217.
14. Tiosa I. Die Verfahren der Wortschatzvermittlung. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2014, vol. II, p. 188-193.
15. Tiosa I. Die Rolle des Internets beim Fremdsprachenerwerb. În: Rolul profesorului în procesul predării limbii străine în contextul integrării europene. Colocviu științifico-practic. Chișinău: CEP USM, 2014, p. 55-63.
16. Tiosa I. Obiectivele învățării constructiviste. În: Probleme actuale ale Lingvisticii și Glotodidacticii. Conferința științifică internațională. Chișinău: Tipografia Garamont-Studio, 2014, p. 154-160.
17. Tiosa I. Competența de comunicare: modelele lui Chomsky și Hymes. În: Predarea/Învățarea pe competențe – componentă esențială a reformei sistemului educativ. Conferința științifică cu participare internațională. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 53-55.
18. Tiosa I. Competența de comunicare: modelele lui Canale și Swain, Bachman și Palmer. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința

- științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Vol. III. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 15-20.
19. Tiosa I. Modelul tutorial de instruire. În: Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine. Conferința științifică cu participare internațională. Chișinău: Garamont-Studio, 2018, p. 116-121.
20. Tiosa I. Parcurusul istoric al strategiei *A învăța prin a apreda*. În: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului. Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Vol. I. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2018, p. 305-311.