

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 378.016:[811.111+821.111.09](043.3)

LILIA PETRICIUC

**DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA
ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR**

Specialitatea 533.01 – Pedagogie universitară (limba engleză)

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific



Galina Grădinari,
dr. în ped., conf. univ.

Autor

Lilia Petriciuc

CHIȘINĂU, 2021

© Lilia Petriciuc, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
LISTA TABELELOR.....	9
LISTA FIGURILOR.....	10
INTRODUCERE.....	11
1. ABORDĂRI TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ.....	19
1.1. Precizări conceptuale ale competenței de comunicare în limbi străine.....	19
1.2. Poziționarea didacticii limbii engleze în cadrul pedagogiei post-metodă.....	34
1.3. Argumente privind valorificarea textului literar din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză.....	45
1.4. Concluzii la capitolul 1.....	57
2. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR.....	59
2.1. Premise pedagogice pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar.	59
2.2. Cadrul praxiologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar	73
2.3. Concluzii la capitolul 2.....	105
3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEHNOLOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR LA STUDENȚI	107
3.1. Dimensiunea constatativă privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză la studenți.....	107
3.2. Demersul formativ al dezvoltării competenței de comunicare prin intermediul textului literar la studenți.....	122
3.3. Valori obținute prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar la orele de limba engleză la studenți.....	146
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	153
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	155
BIBLIOGRAFIE	159

ANEXE	178
Anexa 1. Ponderea textelor literare versus texte non literare în New English File și Headway.....	178
Anexa 2. Curriculum la disciplina: Limba engleză și comunicare	180
Anexa 3. Extinderea ariei de utilizare a unităților lexicale prin explorarea unui text liric	184
Anexa 4. Model de hartă conceptuală pentru extindere lexicală	185
Anexa 5. Text pentru desfășurarea unui joc de rol	186
Anexa 6. Ordonarea paragrafelor pentru a reconstrui textul	187
Anexa 7. Model de jurnal de lectură.....	188
Anexa 8. Strategia <i>Spin a Question</i>	189
Anexa 9. Sondaj de opinie privind atitudinea studenților față de TL ca resursă didactică autentică la limba engleză ca limbă străină	191
Anexa 10. Rezultate comparative ale sondajului de opinie (reprezentare grafică).....	193
Anexa 11. Test de evaluare (CL, CP, GC)	195
Anexa 12. Matricea de evaluare a CL, CP, GC	197
Anexa 13. Barem de evaluare a eseului.....	201
Anexa 14. Written Discourse Completion Test (CS)	202
Anexa 15. Media obținută de către EE și EC la variabilele cercetării la etapa de constatare	206
Anexa 16. Semnificația diferenței dintre EE și EC după testul T la etapa de constatare	207
Anexa 17. Fragment din <i>Love Story</i> de Erich Segal.....	209
Anexa 18. Metoda <i>Photo Story</i> în baza unui fragment din <i>Love Story</i> de Erich Segal.....	211
Anexa 19. Model de hartă a textului.....	212
Anexa 20. Strategii receptive și productive de lucru cu vocabularul în baza TL	213
Anexa 21. Media la variabilele cercetate în EE și EC la etapa de validare.....	214
Anexa 22. Semnificația diferenței după testul T în experimentul de formare la variabilele supuse măsurării EE /EC	215
Anexa 23. Media la variabilele cercetate în EE la etapa pre/post experimentală	217
Anexa 24. Semnificația diferenței după testul T la etapa de validare pe variabilele cercetate în EE	218
Anexa 25. Media pe variabilele cercetate în EC la etapa pre și post experimentală	219
Anexa 26. Semnificația diferenței după testul T în experimentul de validare la variabilele cercetate în EC (EC/test și EC/retest)	220
Anexa 27. Valori experimentale ale variabilelor cercetării în EC în dimensiune comparativă.....	221
DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ.....	222
CV-ul autorului	223

ADNOTARE

Lilia Petriciuc: Dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar.
Teză de Doctor în Pedagogie, Chișinău, 2021

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie, constând din 265 titluri, 147 de pagini text de bază, 14 figuri, 27 de tabele și 27 de anexe.

Numărul de publicații la tema tezei: rezultatele obținute prin cercetare au fost publicate în 20 de lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: *competență, dezvoltarea competenței de comunicare, didactica limbii engleze, eficientizare, gândire critică, metodologie eclectică, model tehnologic, text literar.*

Domeniul de studiu: didactica limbii engleze.

Scopul cercetării: stabilirea fundamentelor teoretice și praxiologice de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare, concretizate în *Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar* și a Curriculumului integrat pentru cursul *Limba engleză și comunicare*.

Obiectivele cercetării: 1. Sintetizarea evoluției constructului **competență de comunicare** cu clarificarea repercusiunilor sale în didactica limbii engleze; 2. Stabilirea parametrilor intervenției pedagogice în valorificarea potențialului formativ al textului literar la orele de limba engleză din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare; 3. Clarificarea premiselor pedagogice și identificarea principiilor metodologice ce fundamentează dezvoltarea competenței de comunicare prin intermediul textului literar; 4. Identificarea oportunităților metodologice de valorificare a TL din perspectiva dezvoltării CC la studenții pedagogi; 5. Elaborarea indicatorilor și descriptorilor de competență; 6. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar și a curriculumului integrat; 7. Analiza rezultatelor obținute pe cale experimentală, emiterea concluziilor și a recomandărilor, precum și identificarea de noi piste de cercetare.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în: 1. Clarificarea conceptului de competență de comunicare cu actualizarea definiției acestuia. 2. Investigarea potențialului formativ al textului literar cu ajustarea definiției acestuia din perspectiva explorării sale în calitate de material didactic pentru dezvoltarea holistică a competenței de comunicare la limba engleză în interdependență cu abilitățile de gândire critică prin integrarea competențelor comunicative, a abilităților lingvistice (audiere, citire, scriere, vorbire) și a celor 5 C (cunoștințe, conținuturi, cultură, comunicare, comunitate); 3. Configurarea bazei teoretice - idei, principii, parametri, privind optimizarea dezvoltării competenței de comunicare și a gândirii critice în cadrul formal prin intermediul textului literar, concretizate în Modelul tehnologic; 4. Valorificarea abordării în bază de metodologie eclectică în explorarea TL. Metodologia eclectică, deși pe larg teoretizată în didactica limbii engleze, este insuficient abordată empiric și nu există studii ample care să confirme/infirmă eficiența acesteia în dezvoltarea calitativă a competenței de comunicare pe toate componentele sale și practic lipsesc studiile de acest gen cu referire la explorarea TL ca resursă didactică la orele de LES în care să se respecte parametrii accesibilității, al posibilității și al relevanței.

Problema științifică soluționată prin cercetare consistă în: elaborarea, implementarea și validarea eficienței Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul textului literar la studenții pedagogi, ca rezultat al stabilirii premiselor pedagogice de optimizare a dezvoltării holistice a competenței de comunicare în limba engleză în cadrul formal, cu considerarea parametrilor intervenției pedagogice, a principiilor metodologice și valorificarea sistemului de activități didactice de explorare a TL.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de: - stabilirea aspectelor teoretice ale conceptului de competență de comunicare și necesitatea operaționalizării sale eficiente în cadrul formal; - fundamentarea teoretică a perspectivelor metodologice și a principiilor în cadrul abordării comunicative în didactica LES, cu considerarea premiselor pedagogice ce determină eficiența demersului didactic; - evidențierea necesității unei abordări holistice în vederea dezvoltării competenței de comunicare în LES cu integrarea în echilibru a tuturor componentelor sale, a abilităților de gândire critică prin valorificarea abilităților lingvistice, a celor 5C (cultură, comunicare, cunoștințe, conținuturi, comunitate) și a interacțiunilor de diferit ordin.

Valoarea aplicativă a lucrării este validată de: elaborarea și implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul textului literar la limba engleză, care poate fi valorificat atât la nivel universitar, cât și liceal și în dezvoltarea profesională continuă a profesorilor de limba engleză; - prezentarea oportunităților metodologice de valorificare a TL din perspectiva dezvoltării holistice a CC; - elaborarea curriculumului integrat la cursul *limba engleză și comunicare*, care poate servi drept reper pentru profesorii de limbă străină în activitatea lor didactică și pentru elaborarea unor ghiduri metodologice; - identificarea criteriilor și elaborarea indicatorilor și descriptorilor pentru evaluarea unităților de competență.

Implementarea rezultatelor științifice s-a produs prin activitatea didactică în cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”, prin comunicări la simpozioane, conferințe naționale și internaționale, publicații științifice și workshop-uri în cadrul cursurilor de dezvoltare profesională continuă.

ANNOTATION

Lilia Petriciuc: *Developing Communicative Competence in EFL through Literary Texts.*

PhD Thesis in Pedagogy. Chişinău, 2021

Thesis structure: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 265 sources, 147 pages of basic text, 14 figures, 27 tables, 27 annexes.

Thesis related publications: 20 scientific works.

Keywords: *competence, communicative competence (CC) development, critical thinking (CT), eclectic methodology, literary text (LT) methodology of teaching English as a Foreign Language, optimization, pedagogical framework.*

Field of study: Teaching English as a Foreign Language (TEFL).

The aim of research: clarify theoretical and methodological underpinnings to develop a teaching framework of exploring LT through eclectic methodology aiming at fostering CC and CT skills in EFL and designing a university curriculum for the university course *EFL and communication*.

Research objectives: Investigate the evolution of the CC construct and its reverberations on language education; Establish the parameters of pedagogical intervention in capitalizing on educational benefits of LT in foreign language education; Determine pedagogical conditions and methodological principles for efficient CC development in EFL through LT; Present methodological approaches in regard to enhancing CC development through LT; Develop CC indicators and descriptors; Design, implement and experimentally validate a teaching framework of exploiting LT to develop CC; Analyze results, draw general conclusions.

Scientific novelty and originality of the research consist in: Clarifying the concept of CC and providing its upgraded definition; investigating the educational potential of LT from the perspective of holistic CC development in EFL in interdependence with critical thinking skills through the integration of communicative competencies, linguistic abilities (reading, listening, writing, speaking) and the 5Cs (cognition, contents, culture, communication, community); the identification of principles, concepts, ideas aiming at improving CC in EFL and CT skills in formal settings, contained in a teaching framework aiming at the holistic CC development through LT; capitalizing on eclectic methodology in exploring LT. Though widely theoretized in teaching EFL, eclectic methodology is insufficiently explored and there is significant shortage of empirical studies to confirm/infirm its efficiency in holistic CC development and almost no studies involving LT as a teaching resource in EFL, where the parameters of accessibility, possibility and practicability are observed.

The scientific problem solved through research: designing, implementing and validating a CC teaching framework to enhance the process of holistic CC development by emphasizing the interplay between CC and CT and capitalizing on the formative potential of LT in formal settings in keeping with the parameters of pedagogical intervention, methodological principles and the system of didactic activities through a LT.

The theoretical significance of the research is justified by the complexity of CC and the need for its optimal operationalization in formal settings by determining the theoretical and methodological underpinnings to ensure its holistic development in EFL through a balanced integration of its components, CT skills and the 5Cs (culture, communication, contents, cognition, community) and a wide range of interactions.

The practical value of the research consists in developing and implementing a Teaching Framework of improving CC and CT skills through LT and principle-based methodology which can be capitalized upon both at high school and tertiary level as well as in teachers' continuous professional development; - the methodological suggestions for teachers of EFL; - designing an integrated curriculum for the university course *English and communication*; - establishing the criteria, indicators and descriptors necessary for competence evaluation.

Implementation of scientific results was carried out by the researcher as an EFL teacher at State Pedagogical University „Ion Creangă”, presentations at symposia, national and international conferences, scientific articles and workshops for continuous professional development.

АННОТАЦИЯ

Лилия Петричук. *Развитие коммуникативной компетенции на уроках английского языка посредством художественного текста*

Диссертация кандидата педагогических наук. Кишинев, 2021.

Структура диссертации: вступление, три главы, общие выводы и рекомендации, библиография, содержащая 265 источника, 147 страниц основного текста, 14 диаграмм, 27 таблицы, 27 приложений.

Публикации, относящиеся к теме диссертации: 20 научных работ.

Ключевые слова: компетенция, развитие коммуникативной компетенции (КК), критическое мышление (КМ), литературный текст (ЛТ) эклектичная методология, методика преподавания английского языка, оптимизация, педагогическая технология

Область исследования: Обучение английскому языку как иностранному.

Цель исследования: определение теоретических и праксиологических основ для оптимизации развития коммуникативных навыков, воплощенных в Технологической модели развития коммуникативных навыков на английском языке посредством литературного текста и интегрированной учебной программы для университетского курса «Английский язык и общение».

Задачи исследования: изучение эволюции и теоретические положения КК и ее отражение на процессе обучения английскому языку; установление параметров педагогического вмешательства по использованию формирующего потенциала ЛТ на уроках английского языка с точки зрения развития КК; Уточнение педагогических предпосылок и выявление методологических принципов, обосновывающих развитие коммуникативной компетенции через ЛТ; Выявление методологических возможностей использования ЛТ с точки зрения развития КК у студентов педагогических факультетов; Разработка показателей и дескрипторов компетенций; Разработка, внедрение и экспериментальная проверка Технологической модели развития КК через ЛТ и интегрированную учебную программу; Анализ результатов, полученных экспериментальным путем, выдача выводов и рекомендаций, а также определение новых направлений исследований.

Научная новизна работы состоит в: исследовании потенциала ЛТ с перспективы всестороннего развития КК на уроках английского языка как иностранного; определение принципов, концепций, идей, нацеленных на укрепление навыков КК и КМ в формальных рамках; использование эклектической методологии в преподавании иностранных языков в соответствии с теоретическими положениями коммуникативного подхода; Разработка и экспериментальная проверка эффективности технологической модели развития КК через ЛТ на английском языке.

Научная проблема, решенная посредством исследования состоит в разработке, внедрении и проверке эффективности Технологической модели развития КК через ЛТ у студентов педагогических факультетов в результате создания педагогических предпосылок для оптимизации целостного развития навыков общения на английском языке в формальном контексте.

Теоретическая значимость исследования аргументируется: - установлением теоретических аспектов концепции коммуникативной компетенции и необходимости ее эффективной операционализации в формальных рамках; - теоретическим обоснованием методологических перспектив и принципов коммуникативного подхода в обучении английского языка с учетом педагогических предпосылок, определяющие эффективность дидактического подхода; - подчеркивая необходимость целостного подхода к развитию коммуникативных навыков в английском языке со сбалансированной интеграцией всех его компонентов, навыков критического мышления, языковых навыков, 5С (культура, общение, знания, контент, сообщество). Эклектическая методология, хотя и широко теоретизируется в преподавании английского, недостаточно изучена и нет исследований, подтверждающих/опровергающих ее эффективность в качественном развитии КК по всем ее компонентам, и практически отсутствуют исследования такого рода в отношении использования ЛТ как учебный ресурс, в котором соблюдаются параметры доступности, возможности и актуальности.

Практическая значимость исследования заключается в: разработке и внедрении педагогической концепции, направленной на улучшение КК и навыков критического мышления посредством литературного текста и методологии, основанной на принципах, которая может быть использована как в лицее, так и в системе высшего образования, а также в рамках непрерывного профессионального развития педагогических кадров; предложения методологического характера для преподавателей, обучающихся английскому языку как иностранному; разработка интегрированной учебной программы по английскому языку и курсу общения, которая может служить ориентиром для учителей иностранных языков в их педагогической деятельности, а также для разработки методических работ; определение критериев и разработка показателей и дескрипторов для оценки единиц компетенции.

Реализация результатов научной деятельности была осуществлена на базе педагогической деятельности в Государственном Педагогическом университете им. И. Крянгэ, на презентациях, симпозиумах, национальных и международных конференциях, в рамках научных статей, а также семинаров— практикумов, предназначенных для непрерывного профессионального роста..

LISTA ABREVIERILOR

- ***În Limba Română:***

- AC - abordare comunicativă;
- CC - competență de comunicare;
- CCI - competență de comunicare interculturală;
- CECRL - Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi;
- CL - competența lingvistică;
- CP - competența pragmatică;
- CS - competența sociolingvistică;
- EC - eșantion de control;
- EE - eșantion experimental;
- GC - gândire critică;
- LES - limba engleză ca limbă străină;
- TIC - tehnologii informaționale de comunicare;
- TL - text literar;
- TNL - text non-literar.

- ***În Limba Engleză:***

- CALL - computer assisted language learning;
- CET - Cambridge English Test;
- CLIL - content language integrated learning;
- IATEFL - International Association for Teachers of English as a Foreign Language;
- IELTS - International English Language Testing System;
- PBL - project based language learning;
- STEAM - science, technology, education, arts, mathematics;
- TBLT - task based language teaching/learning;
- TOEIC - Test of English for International Communication;
- WDCT - Written Discourse Completion Test (test pentru măsurarea competenței sociolingvistice).

LISTA TABELELOR

1. Tabelul 1.1. Matricea conceptuală a noțiunii de *Competență*;
2. Tabelul 1.2. Parametrii intervenției pedagogice în cadrul AC;
3. Tabelul 1.3. Categoriile de activități didactice la orele de limbă străină, după W. Littlewood, 1981;
4. Tabelul 1.4. Clase de activități ce facilitează dezvoltarea CC în limba străină;
5. Tabelul 1.5. Continuumul strategiilor didactice în vederea dezvoltării competenței de comunicare;
6. Tabelul 1.6. Criterii de selectare a TL pentru orele de limba engleză ca limbă străină;
7. Tabelul 1.7. Caracteristici și beneficii ale TL la orele de limbă străină;
8. Tabelul 2.1. Categoriile de activități ce vizează dezvoltarea competenței lingvistice;
9. Tabelul 2.2. Etapele strategiei Conversație Instructivă, adaptare după Goldenberg, 1991;
10. Tabelul 2.3. Scală de descriptori *dezvoltare tematică*, conform CECRL;
11. Tabelul 2.4. Scală de descriptori *coerență și coeziune*, conform CECRL;
12. Tabelul 2.5. Ilustrarea strategiei Imagine versus Concept;
13. Tabelul 3.1. Unități de competență lingvistică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL;
14. Tabelul 3.2. Unități de competență sociolingvistică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL;
15. Tabelul 3.3. Unități de competență pragmatică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL;
16. Tabelul 3.4. Abilități de gândire critică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL;
17. Tabelul 3.5. Metodologia cercetării experimentale;
18. Tabelul 3.6. Repartizarea punctajului pe itemi în testul pentru măsurarea nivelului CL, CP, GC;
19. Tabelul 3.7. Delimitarea nivelelor de competență în baza punctajelor, conform scalei Likert;
20. Tabelul 3.8. Punctaj mediu acumulat de eșantioane la variabilele supuse cercetării;
21. Tabelul 3.9. Semnificația diferenței după testul *T* la etapa constatare la variabilele cercetate;
22. Tabelul 3.10. Activități didactice receptive și productive implementate în explorarea TL din perspectiva dezvoltării CC;
23. Tabelul 3.11. Algoritm de explorare a TL din perspectiva dezvoltării holistice a CC;
24. Tabelul 3.12. Valori ale variabilelor cercetării în EE obținute prin evaluări formative;
25. Tabelul 3.13. Punctaj acumulat de EE și EC la etapa post experimentală;
26. Tabelul 3.14. Semnificația diferenței după testul *T* la variabilele cercetate între eșantioane;
27. Tabelul 3.15. Valori experimentale ale variabilelor cercetării în EE în dimensiune comparativă.

LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Direcții ale abordării comunicative;

Fig. 2.1. Model tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar;

Fig. 2.2. Dezvoltarea CL prin integrarea abilităților lingvistice;

Fig. 2.3. Dezvoltarea CS prin integrarea abilităților lingvistice;

Fig. 2.4. Etapele strategiei OSEE, adaptare după Deardoff;

Fig. 2.5. Dezvoltarea CP prin integrarea abilităților lingvistice;

Fig. 3.1. Repartizarea pe facultăți a participanților în experiment;

Fig. 3.2. Punctaj general acumulat de EE și EC la etapa constatativă;

Fig. 3.3. Niveluri de competență pe fiecare componentă a CC și a GC la etapa de constatare;

Fig. 3.4. Valori ale variabilelor cercetării la etapa de constatare;

Fig. 3.5. Valori ale variabilelor cercetării în EE în cadrul evaluărilor formative;

Fig. 3.6. Raportul dintre media acumulată de eșantioane la etapele pre- și post experiment la variabilele supuse măsurării;

Fig. 3.7. Valori ale variabilelor cercetării în EE și EC la etapa post experimentală;

Fig. 3.8. Valori înregistrate de EE pe fiecare element de competență la etapele pre-/post- experiment.

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța cercetării: Societatea postmodernă este actualmente marcată de reforme radicale ale sistemelor educaționale la nivel național și internațional, generate de conștientizarea necesității de a forma cetățeni competenți, capabili să rezolve eficient situații într-o lume a progresului fără precedent, a globalizării și imprevizibilului. În contextul dat, limba engleză, cu statut de *Lingua Franca*, a devenit un gen de produs râvnit de toți, justificat de trebuințe ocupaționale și academice imediate, ceea ce în consecință, a condus la reconsiderarea și reconceptualizarea predării-învățării-evaluării acesteia, în corelare cu noua paradigmă educațională, orientată spre dezvoltarea de competențe. În aceste condiții, în didactica limbii engleze s-au produs schimbări esențiale, conferindu-i astfel statut de profesie aparte (H.Widdowson [222]; S. Savignon [200]; D. Nunan [166]; G. Lin [144]). Trecerea de la abordările mentaliste, centrate pe interiorizarea de cunoștințe (meta)lingvistice la cele (socio)constructiviste și sociocognitiviste a antrenat modificarea în profunzime a percepțiilor despre complexitatea predării-învățării-evaluării limbilor, evidențiindu-se că limba reprezintă un instrument de comunicare, relaționare, coeziune socială care stă la baza experiențelor și cunoașterii umane, iar învățarea unei limbi străine presupune un proces laborios de familiarizare cu particularitățile unei noi realități lingvistice, culturale, sociolingvistice.

Pe de altă parte, atât utilizarea englezei la nivel global în scopuri utilitare, susținută de amplificarea unui fenomen al necesităților imediate, cât și interpretarea eronată a unor particularități specifice abordării comunicative au generat diverse denaturări în perceperea și înțelegerea corelației limbă-cultură-literatură, și care, la rândul lor, au înlesnit neglijarea unor dimensiuni esențiale în formarea calitativă a competenței de comunicare în această limbă. Astfel, în dezacord cu prevederile documentelor de politici lingvistice și educaționale internaționale, s-a produs neglijarea rolului și relevanței factorilor culturali, dar și ai celor sociali (aversul și reversul aceleiași monede) în formarea competenței de comunicare în limba engleză [132,p.83]. Tendința s-a manifestat eminamente prin marginalizarea sau excluderea totală a textului literar din conținuturile curriculare în temeiul argumentului nefondat științific precum că acesta reprezintă un model perimat, mult prea sofisticat de utilizare a resurselor lingvistice care nu-și are locul în predarea/învățarea/evaluarea englezei ca limbă străină (situația fiind diferită în studierea limbilor franceză, spaniolă, italiană). Studiarea limbii în afara literaturii a determinat în linii mari o abordare didactică incompletă a competenței de comunicare în cadrul instituționalizat, în ultimă instanță, în contradicție cu principiile abordării comunicative, conform cărora o limbă nu poate fi studiată în afara contextului ei sociocultural [232], aceasta nefiind decât o iluzie [195]. Constatăm, în consens cu opinia unui număr impunător de experți în domeniu (Cl. Kramsch, 131; 132; St. Krashen [134]; A. Paran [171]; L. Rosenblatt [193]; L. Sercu, E. Bandura [208]; L. Tomlinson [218]) că readucerea TL în predarea-învățarea englezei ca limbă străină satisface această condiție esențială: reflectarea aspectelor socioculturale ce determină eficiența comunicării. Deși controversele privind relevanța literaturii în studierea englezei ca limbă străină persistă, actualmente se remarcă intensificarea eforturilor teoreticienilor și practicienilor de a reabilita textul

literar în curricula de limba engleză, ca urmare a conștientizării beneficiilor multidimensionale pe care le produce studenților (N. Puțuntean [45], I.Lazar [142], Barrette et al.[60], K. Campbell [78]; R. Carter [84]).

Indiferent de contraargumentele privind relevanța textului literar în procesul de formare/dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză, insistăm asupra ideii că viitorii pedagogi au nevoie să își dezvolte competențe solide în baza diverselor surse de input prin intermediul unei metodologii variate, axate pe principiile abordării comunicative, valorificându-se întreg potențialul formativ al acestora. Pregătirea, dar și educarea profesorilor în condițiile actuale trebuie să țină pasul cu schimbările de ordin social, economic, politic, ideologic, educativ, cultural, generate de globalizare și migrație pentru a putea **comunica** și **funcționa** eficient într-o societate caracterizată de plurilingvism și etnorelativism [259].

CECRL [8], în mod aparte Suplimentul din 2018 [241], evidențiază rolul și importanța textelor literare în studierea limbilor, acestea fiind reflecții ale valorilor culturale transmise/accesibile prin limbă. Carta Europeană a Plurilingvismului recomandă reactualizarea programelor de limbi străine pentru a încorpora dimensiunea (inter)culturală [238], ceea ce se poate obține eficient prin studiul literaturii, deoarece prin literatură omul se încadrează în sistemul valorilor spirituale atât ale etniei din care face parte, cât și ale umanității în general [241]. Or, este bine cunoscut că competența de comunicare nu se reduce la cunoașterea/utilizarea eficientă a aspectelor lingvistice, care pot fi învățate din orice gen de text. Prin interacțiunea cu texte literare, studenții se implică în activități complexe de receptare, decodare, interpretare, producere de noi înțelesuri, fiind sensibilizați față de comportamente comunicative, amplitudini semantice ale unităților limbii în relație cu contextul, șlefuiindu-și competențele specifice și dezvoltând valori și atitudini, ceea ce nu poate fi mereu obținut din interacțiuni cu texte nonliterare, unde informația este preponderent faptică și prezentată linear.

În aceeași ordine de idei, se impune constatarea că majoritatea studiilor ce vizează dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină investighează doar teoretic interdependența dintre aceasta și abilitățile de gândire critică, deși masiv promovată ca o competență-cheie în sec. XXI, alături de comunicare, creativitate, colaborare, competențe digitale etc. Investigarea funcționării sinergice a dimensiunilor date este susținută de CECRL, 2001, în special în Suplimentul din 2018, în care se prezintă trei scale de competență cu referire la utilizarea literaturii și descriptori ce integrează anume activarea/utilizarea abilităților de gândire critică [8, p.37, 68, 71, 81], [241, p.65] (poate face inferențe atunci când anumite implicaturi nu sunt clarificate explicit [241, p.57]; poate sesiza/interpreta atitudini, emoții, opinii exprimate atât implicit, cât și explicit [241, p.61, 67]; poate explica detaliat și clar diferențele dintre idei, concepte și lucruri [241, p.71], poate prezenta argumente privind o situație complexă, formulând idei cu precizie și accentuându-le în mod relevant [241, p.72]), care armonizează cu finalitățile de studiu în termeni de competențe pentru cei ce studiază o limbă străină, prezentate în Cadrul Național al Calificărilor [236, pp. 46-48] și idealul educațional, conform art. 6 din Codul Educației al Republicii Moldova [239].

În acest context specific (și) Republicii Moldova, necesitatea reabilitării textului literar în conținuturile curriculare universitare este argumentată și de faptul că manualele școlare conțin astfel de texte, iar studenții pedagogi, în lipsa interacțiunii cu acestea, nu stăpânesc o metodologie relevantă, variată și fiabilă pentru a le valorifica corespunzător. A preda o limbă străină din perspectivă comunicativă prezintă ample provocări; or, un profesor bine pregătit, în conformitate cu standardele de competență profesională, trebuie să dispună de suficiente competențe și resurse pentru a le face față eficient [236, pp.49-50], odată ce cunoașterea perfectă a limbii nu garantează eficiența sa ca profesor.

Necesitatea dezvoltării competenței de comunicare în limbi străine ca competență-cheie este evidențiată în documente de politici lingvistice și educaționale la nivel european și național, printre care: Cadrul European de Referință pentru Limbi [8]; Cadrul de referință al curriculumului național [237]; Common European Framework of Reference for Languages [241]; Cadrul Național al Calificărilor, Învățământ Superior [236]; Codul Educației Republicii Moldova (art.11) [239]; Portofoliul european pentru studenții care studiază limbile moderne [257].

În conformitate cu prevederile documentelor la care facem referire, a constatărilor în bază de studii empirice la nivel național și internațional și a rezultatelor la testele PISA, care relevă creșterea nivelului analfabetismului funcțional în rândul tinerilor, necesitatea de a reconsidera conținuturile și abordările didactice pentru a integra și valorifica textul literar în calitate de material didactic care provoacă atât intelectual, cât și emoțional în cadrul cursurilor de limba engleză devine una stringentă și reclamă atenția factorilor de decizie, dar și a cadrelor didactice, în vederea identificării de soluții eficiente și fiabile. Actualitatea studiului dat este determinată și de gradul de cercetare a problemei, de necesitatea unei conceptualizări actualizate, non-reducționistă sau izolaționistă, din perspectiva dezvoltării holistice a competenței de comunicare în limba engleză a studenților pedagogi.

Bazele epistemologice ale cercetării se axează pe abordări teoretico-praxiologice ce investighează:

- problematica conceptualizării competenței de comunicare, orientată către elucidarea complexității și relevanței dimensiunilor sale în plan pedagogic: N.Chomsky [87]; D. Hymes [121]; H.G. Widdowson, [224]; M. Canale și M. Swain [79]; M.Swain [215]; J. McKroskey [152], [153], [154]; M. Canale [80], M. Celce-Murcia et al. [85]; L. Bachman [56]; L. Bachman și A.Palmer [57]; G. Brown et al. [70]; S. Savignon [195], [197], [199]; M. Byram [76]; M. Byram și M. Mendez Garcia [77]; W. Littlewood [145]; M.R. Parks [256]; R. B. Rubin [260]; B. Spitzberg [262]; J.Wiemann [225], [226];
- abordarea metodologică în cadrul noii paradigme educaționale din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare într-o limbă străină: F.N. Bucur [6]; D. Brown [71]; G. Cook [91]; B. Kumaravadivelu [136], [137], [138], [139]; D. Larsen-Freeman [141]; D. Nunan [166]; A. H. Omaggio [168]; N.S. Prabhu [186]; J.C. Richards, W. Renandya [188]; G.M. Jacobs T.C. Farrell [250]; W. Littlewood [253]; M.R. Verdeș [265];

-relația limbă-literatură și necesitatea reabilitării textului literar în cadrul programelor de formare de competențe de comunicare în limba engleză prin abordarea lor integrată: A. Alami [230]; C. Barrette, et.al.[30]; S. Basnett, P. Grundy [61], K.H. Campbell [78]; R. Carter [83]; R. Carter, J.McRae [84]; G. Cook [91]; B. B Das [94]; D. Franzen [109]; L. Gajdusek [110]; G. Hall [113], [114]; G. Lazar [141]; S. McKay [155]; McRae [156]; S. Duncan, A. Paran [244]; V. Scott et al. [205]; M. Hadârcă [247]; H. Sage [261];

-perspectiva (inter)culturală a explorării textului literar în cadrul orelor de limbă străină: C. Alptekin, M. Alptekin [53]; L. Bredella [69]; M. Byram [76], P.A. Duff [101]; A.B. Fenner [107]; E.H. Hoff [250]; Cl. Kramsch, [129], [131]; Cl. Kramsch, H.G. Widdowson [132]; B. Tomlinson [219]; S. Duncan, A. Paran [244]; L. Sercu, E. Bandura [208];

-dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină: A. Afanas [1]; A. Budnic [7] (formarea competenței de comunicare interculturală); U. Culea [17] (dezvoltarea competenței de comunicare pragmatică); G. Grădinari [22] (dezvoltarea competențelor comunicative prin studiul de caz); A. Solcan [47] (dezvoltarea competențelor comunicative prin metoda problematizării); S. Titica [50] (formarea competențelor comunicative prin intermediul textului publicistic; I. Tiosa [264] (dezvoltarea competențelor de comunicare în baza strategiei „a învăța prin a preda”); M. R. Verdeș [265]; R.A. Compemolle, A. Lawrence [90] (dimensiunea sociolingvistică); J.Felix-Brasdefer [106] (dimensiunea pragmatică); K. Kohn [128] (CC în contextul limbii engleze ca Lingua Franca); R. Lyster [149] (dimensiunea sociolingvistică); A. Martinez-Flor, E.Uso-Juan [151] (dimensiunea pragmatică); C.Mizne [255] (dimensiunea sociolingvistică); S.Munoz [162] (dezvoltarea competenței lingvistice); S.Duncan, A.Paran [244] (dezvoltarea competențelor comunicative prin studiul literaturii în gimnaziu).

Importanța problemei este justificată de dezvoltarea lacunară a competenței de comunicare în limba engleză la studenții pedagogi și valorificarea insuficientă a potențialului formativ al textului literar ca resursă didactică pentru a se asigura unitatea dintre limbă-literatură-cultură, ca rezultat al contradicțiilor la nivel de conceptualizări teoretice și implementări praxiologice în didactica limbii engleze.

Direcțiile de soluționare a problemei includ: 1. Investigarea diverselor conceptualizări ale competenței de comunicare pentru clarificarea dimensiunilor ce trebuie să beneficieze de atenție în predarea unei limbi străine din perspectivă comunicativă; 2. Identificarea parametrilor intervenției pedagogice în explorarea textului literar ca resursă didactică autentică; 3. Elucidarea premiselor pedagogice ce asigură eficiența actului didactic în vederea ameliorării competenței de comunicare într-o limbă străină; 4. Elaborarea și implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar cu valorificarea metodologiei eclectice.

Scopul cercetării rezidă în stabilirea fundamentelor teoretico-praxiologice de eficientizare a dezvoltării competenței de comunicare, concretizate în Modelul tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în

limba engleză prin intermediul textului literar și a curriculumului integrat pentru cursul universitar *Limba engleză și comunicare*.

Pentru realizarea scopului, s-au trasat următoarele **obiective ale cercetării**:

1. Sintetizarea evoluției constructului **competență de comunicare** cu clarificarea repercusiunilor sale în didactica limbii engleze; 2. Stabilirea parametrilor intervenției pedagogice în valorificarea potențialului formativ al textului literar la orele de limba engleză din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare; 3. Clarificarea premiselor pedagogice și identificarea principiilor metodologice ce fundamentează dezvoltarea competenței de comunicare prin intermediul textului literar; 4. Identificarea oportunităților metodologice de valorificare a TL din perspectiva dezvoltării CC la studenții pedagogi; 5. Elaborarea indicatorilor și descriptorilor de competență; 6. Elaborarea, implementarea și validarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar și a curriculumului integrat; 7. Analiza rezultatelor obținute pe cale experimentală, emiterea concluziilor și a recomandărilor, precum și identificarea de noi piste de cercetare.

Ipoteza cercetării: valorificarea TL în calitate de resursă didactică autentică prin îmbinarea diferitelor abordări, precum cea centrată pe student, comunicativă, activ-participativă, afectiv-emoțională, socioculturală, respectând principiile metodologice specifice abordării comunicative, va avea efecte pozitive asupra dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză pe toate dimensiunile acestuia și a abilităților de gândire critică la studenții ce studiază limba dată ca parte a programului cu dublă specializare.

Metodologia cercetării științifice include: **metode calitative** - documentarea științifică, analiza contrastiv-comparativă, generalizarea, sistematizarea; observarea sistematică, interviul nestructurat, fenomenologia, inferențe și generalizări, orientate prioritar către înțelegerea în profunzime a unor manifestări, tendințe și factori de impact asupra comportamentelor studenților în timpul interacțiunilor cu textul literar și cu colegii; **metode cantitative** - chestionarul, matricea de evaluare, procesarea statistică a datelor prin programul SPSS, pentru a obține date exacte cu privire la progresul (eventual lipsa acestuia) înregistrat de studenți ca rezultat al implementării *Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar*.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în: 1. Clarificarea conceptului de competență de comunicare cu actualizarea definiției acestuia; 2. Investigarea potențialului formativ al textului literar cu ajustarea definiției acestuia din perspectiva explorării sale în calitate de material didactic pentru dezvoltarea holistică a competenței de comunicare în limba engleză în interdependență cu abilitățile de gândire critică prin integrarea competențelor comunicative și a abilităților lingvistice (audiție, citire, scriere, vorbire) și a celor 5C (cunoștințe, conținuturi, cultură, comunicare, comunitate); 3. Configurarea bazei teoretice-idei, principii, parametri, privind optimizarea dezvoltării competenței de comunicare și a gândirii critice în cadrul formal prin intermediul textului literar, concretizate în *Modelul tehnologic*; 4. Valorificarea abordării în bază de metodologie eclectică în explorarea TL. Metodologia eclectică, deși pe larg teoretizată în didactica limbii engleze este

insuficient abordată empiric și nu există studii ample care să confirme/infirmе eficiența acesteia în dezvoltarea calitativă a competenței de comunicare pe toate componentele sale și practic lipsesc studiile de acest gen cu referire la explorarea TL ca resursă didactică la orele de LES în care să se respecte parametrii *accesibilității, al posibilității și al relevanței*.

Problema științifică soluționată prin cercetare consistă în: elaborarea, implementarea și validarea eficienței *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC în limba engleză prin intermediul textului literar* la studenții pedagogi, ca rezultat al stabilirii premiselor pedagogice de optimizare a dezvoltării holistice a competenței de comunicare în engleză în cadrul formal, cu considerarea parametrilor intervenției pedagogice, a principiilor metodologice și valorificarea sistemului de activități didactice de explorare a TL.

Semnificația teoretică a cercetării este argumentată de: - stabilirea aspectelor teoretice a conceptului de competență de comunicare și necesitatea operaționalizării sale eficiente în cadrul formal; - fundamentarea teoretică a perspectivelor metodologice și a principiilor în cadrul abordării comunicative în didactica LES, cu considerarea premiselor pedagogice ce determină eficiența demersului didactic; -evidențierea necesității unei abordări holistice în vederea dezvoltării competenței de comunicare în LES cu integrarea în echilibru a tuturor componentelor sale, a abilităților de gândire critică prin valorificarea abilităților lingvistice, a celor 5C (cultură, comunicare, cunoștințe, conținuturi, comunitate) și a interacțiunilor de diferit ordin.

Valoarea aplicativă a lucrării este validată de: - elaborarea și implementarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC în limba engleză prin intermediul textului literar*, care poate fi valorificat atât la nivel universitar, cât și liceal și în dezvoltarea profesională continuă a profesorilor de limba engleză; - prezentarea oportunităților metodologice de valorificare a TL din perspectiva dezvoltării holistice a CC; - elaborarea curriculumului integrat la cursul *Limba engleză și comunicare*, care pot servi drept reper pentru profesorii de limbă străină în activitatea lor didactică și pentru elaborarea unor ghiduri metodologice; - identificarea criteriilor și elaborarea indicatorilor și descriptorilor pentru evaluarea unităților de competență.

Rezultatele științifice principale înaintate pentru susținere sunt formulate și sintetizate în următoarele teze: 1. Dezvoltarea competenței de comunicare este incompletă în cazul abordării unui singur gen de input, reflectat în textele informativ-expozitive, care promovează un singur stil lingvistic, privându-i pe studenți de posibilitatea de a explora alte genuri și varietăți specifice limbii engleze, de a experimenta cu multitudinea de sensuri ce poate fi desprinsă din figuri de stil, asigurându-se astfel un echilibru sănătos între lectura eferentă și cea estetică. 2. Textul literar garantează abordarea eficientă a tuturor componentelor competenței de comunicare și a abilităților de gândire critică prin centrarea activității didactice pe beneficiarii acesteia. 3. Valorificarea textului literar ca resursă didactică la orele de LES produce beneficii multidimensionale studenților pedagogi la nivel lingvistic, sociocultural, atitudinal-valoric, contribuind la transformarea lor în *persona culta*.

Implementarea rezultatelor științifice este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale prin: - activitatea didactică în calitate de profesor de limba engleză în cadrul UPS „Ion Creangă”;

- comunicări la evenimente științifice naționale și internaționale:

Teaching EFL in Heterogeneous Classes at Tertiary Level from a Communicative Language Teaching Perspective. IInd International Symposium Reflecting Upon English Language Teaching in a Culturally Diverse World, USARB, 2016.

Approaches to Literary Texts in EFL from the Perspective of Communicative Competence. Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире. XII Международная научно-практическая конференция. St. Petersburg, 2016.

Using Questions to Develop Learners Reading Comprehension Skills. MATE Annual Conference Exploring Receptive Skills: Reading and Listening. Colegiul Național, Iași, 2016.

Criterii de selectare a textelor literare pentru orele de limba engleză. Conferința Națională cu participare internațională, catedra de Filologie Română, 2016.

Developing Sociolinguistic Competence in an EFL Setting. IIIrd Spring Symposium: Time for Challenges and Changes in the Teaching World, USARB, 2017.

Provocări în dezvoltarea competenței sociolingvistice la limba engleză la studenții din Moldova. Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului, Chișinău, 2017.

Enhancing Sociolinguistic Competence through Compliments in EFL in a Multicultural Context. Educația din perspectiva valorilor, editia a IX-a, XII, Chișinău, 2017.

The Impact of Interlanguage on the Development of Communicative Competence in EFL of Moldovan Students. Conferință științifico-metodică Internațională „Робота з науково обдарованою молоддю: проблеми та перспективи”, Kiev, 2018.

Interlanguage and its Impact on the Development of Communicative Competence in EFL Conferință Aniversară: Catedra de Limbă Germană a UPS Ion Creangă la 25 ani. Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine, Chișinău, 2018.

Publicații la tema tezei: 20 articole, dintre care 5 în reviste științifice (Categorica C) și 3 în reviste internaționale.

Volumul și structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie constituită din 265 de titluri, 27 de anexe. În teză sunt inserate 27 de tabele și 14 figuri.

Termeni-cheie: *competență, dezvoltarea competenței de comunicare, didactica limbii engleze, eficientizare, gândire critică, metodologie eclectică, model tehnologic, text literar.*

CONȚINUTUL DE BAZĂ AL TEZEI

În *Introducere* se fundamentează actualitatea și importanța temei de cercetare, problema științifică și direcțiile de soluționare, concepția cercetării, reperele epistemologice, metodologia cercetării, inovația științifică și originalitatea, valoarea teoretică și aplicativă a cercetării, tezele înaintate pentru susținere, modul în care au fost aprobate și implementate rezultatele cercetării și termenii-cheie.

Capitolul 1 al cercetării prezintă traiectul evoluției conceptului de CC, sintetizându-se o diversitate de definiții și conceptualizări ale acesteia, în special cele orientate pedagogic, pentru a oferi un tablou explicit a ceea ce trebuie să includă actul didactic ce vizează dezvoltarea CC în limba engleză, în conformitate cu ideologia AC. Gândirea critică, o dimensiune esențială în dezvoltarea competențelor, este clarificată din perspectiva interdependenței dintre aceasta și CC în limba engleză ca limbă străină. Noțiunile *metodă* și *metodologie* în cadrul paradigmei comunicative sunt investigate, subliniindu-se necesitatea flexibilității în abordări, în particular în valorificarea potențialului formativ al TL ca resursă didactică autentică, accentuându-se multitudinea de beneficii educaționale ale acestuia.

Capitolul 2 investighează aspecte fundamentale în dezvoltarea CC în cadrul formal prin implementarea curriculumului comunicativ integrat, care să asigure unitatea dintre limbă-literatură-cultură și incorporarea celor 5C, în baza ideologiei AC. Se descriu trei modele de explorare a textului literar și se evidențiază avantajele implementării unui model integrat, care permite explorarea TL din perspective multiple, orientat către facilitarea dezvoltării holistice a CC și a gândirii critice. Este prezentată abordarea metodologică privind soluționarea problemei cercetate, în baza recomandărilor teoretico-praxiologice furnizate de diverse teorii ale învățării unei limbi străine, lingvistica aplicată, sociologie, psihopedagogie, care reflectă reperele epistemologice ce au fundamentat elaborarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC în limba engleză prin intermediul TL*.

Capitolul 3 tratează problema cercetată din perspectivă experimentală, reliefând și argumentând pre-condițiile ce au fundamentat necesitatea de a reconsidera abordarea didactică și calitatea conținuturilor curriculare la nivel universitar, orientate către dezvoltarea CC și a abilităților de gândire critică la studenți; analizează contrastiv percepțiile și atitudinea studenților privind utilizarea textului literar în calitate de resursă didactică autentică la limba engleză ca limbă străină. În scopul determinării nivelului de dezvoltare a CC și a abilităților de GC, au fost elaborați descriptorii și indicatorii de apreciere, precum și matricea de evaluare a acestora (Anexa 12). Este prezentată metodologia cercetării, etapele desfășurării experimentului pedagogic prin implementarea *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL*; se analizează statistic și sintetizează datele obținute experimental pentru a-i confirma validitatea și eficiența. Graficele și tablele prezintă dinamica și rezultatele investigației, analizate în raport cu scopul și obiectivele cercetării.

În *Concluzii generale și recomandări* sunt expuse valorile teoretice și aplicative ale cercetării, se fac recomandări practice care ar putea servi profesorilor de limba engleză, reticenți față de utilizarea TL, în calitate de resursă didactică pentru dezvoltarea CC și a gândirii critice, se pun în evidență potențiale piste pentru noi investigații pedagogice, dar se indică și limitele cercetării.

1. ABORDĂRI TEORETICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ

1.1. Precizări conceptuale ale competenței de comunicare în limbi străine

Necesitatea conceptualizării, implementării și reglementării unor strategii și norme în raport cu cerințele societății cunoașterii, unde **cunoștințele, abilitățile și competențele** au rol fundamental în formarea/realizarea individului în plan personal, profesional, social, economic este una imperioasă [236], [238], [247]. Problema CC este legitimată de varietatea fenomenelor precum globalizarea, migrația, tehnologizarea fără precedent, care impun societății moderne imperativul de a identifica standardele care ar permite indivizilor integrarea și funcționarea eficientă în comunitate, modul și direcția de evoluție al căreia este uneori imposibil de anticipat. În această ordine de idei, trebuie revenit permanent asupra eficienței mecanismului de predare/învățare, de ajustare a lui la noile cerințe socioculturale [3], [4], [29], [257].

Preluat din domeniul industrial, termenul **competență** și-a extins aria de întrebuințare și actualmente reprezintă conceptul principal în educație, înglobând o multitudine de valențe și dimensiuni care îi conferă amplitudine, polisemie și, evident, ambiguitate [234; p.24, 28-29]. Conceptul are, în domeniul educației, un impact considerabil de aproape două decenii. El stă la baza reformelor celor mai semnificative la nivel mondial: *trecerea de la educația în bază de obiective la cea în bază de competențe* [123, p.189], percepută ca o modificare de paradigmă educațională în perioada industrializării intensive. Competența, în acele contexte, era definită simplist și se referea la *abilitatea de a realiza o sarcină, în conformitate cu anumite standarde* [234], [260]. Deci, *competența reflectă ceea ce persoana poate face, nu ce știe: ea nu se învață, ci se formează/dezvoltă prin experiențe educaționale* [160, p.52].

Succesul imens al conceptului în toate sferele vieții a produs un adevărat „hățiș de definiții și conceptualizări” [4], [259], iar popularitatea lui în accepția de „*competence – based policies* „a generat *extinderea sa excesivă „în detrimentul clarității conceptuale”* [4, p.8]. Spațiul larg de utilizare, suprapunerea conotațiilor ce i se atribuie fac definirile conceptului extrem de anevoioase [28, p.103], [161, p.7], dificultate evidențiată în special de Comisia de experți ai UE, în ceea ce ține de domeniul științelor sociale, unde acesta capătă noi dimensiuni și interpretări, în funcție de perspectiva științifică și opiniile ideologice care stau la baza stabilirii obiectivelor atât la nivel educațional, cât și politic. Caracterul polivalent al competenței este ilustrat printr-o impunătoare diversitate de definiții, inventariate sumar în tabelul următor:

Tabelul 1.1. Matricea conceptuală a noțiunii de Competență

J.Tardif, 1994,	Competența - un sistem de cunoștințe declarative și procedurale, organizate în scheme operaționale care permit rezolvarea problemelor [Apud 234, p.34].
Ph. Perrenoud, 1995	Competența - un construct extrem de complex, care mobilizează multiple resurse cognitive, de diferit ordin, precum modele de gândire, de percepție, de acțiune, intuiții, presupuneri, opinii, valori, cunoștințe etc. și care, în combinație, produc o strategie de rezolvare a problemelor, capacitatea de a acționa eficient într-o anumită situație [176, p.20].
CECRL, 2001	Competența - totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să îndeplinească anumite acțiuni [8, p.15].
DeSeCo, 2001	Competența se extinde dincolo de cunoștințe și abilități și presupune de asemenea strategii și situații în care să se aplice cunoștințele și abilitățile, precum și componente emoționale, afective, etice, sociale, comportamentale etc. [242, p.8].
J.P.Bronckart, J. Dolz, 2002	Competența - capacitatea individului de a genera un comportament anume într-un context dat, mobilizând resursele interne de care dispune și cunoștințe acumulate anterior [234, pp.34-35].
J.Henry, J.Cormier, 2006	Competența - potențialul unei persoane de a acționa, de a îndeplini sarcini complexe (rezolvare de probleme, luare de decizii) mobilizându-și resursele de care dispune (cunoștințe disciplinare și strategii) într-o diversitate de situații [248].
V.Molina, 2006	Competența - rezultatul dintre dinamica dezvoltării și a proceselor cognitive, însă nu este rezultatul imediat al demersului instructiv, ci se construiește gradual, prin îmbinarea cunoștințelor primite prin instruire formală, informală și chiar non-formală [162, p.53].
F.Voiculescu, 2010	Competența - o „caracteristică individuală/colectivă atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficientă într-un context dat un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale” [Apud 28, p.105].
Vi. Guțu, 2011	Competența - un „set” de capacități necesare pentru a acționa/activa în situații nedeterminate, sau „integrare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor”, - „o stare de potențialitate psihică a unei persoane de a acționa adecvat și eficient, sau un sistem de însușiri acționale și operaționale care, împreună cu cunoștințele, deprinderile și experiența, conduc la acțiuni eficiente și de performanță” [25, p.3].
O.Mândruț, 2012	Competența - capacitatea elevului de a rezolva o anumită situație, pe baza unor deprinderi și cunoștințe dobândite anterior [29, p.11].
D. Potolea, S. Toma, 2013	Competența reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina și utiliza adecvat cunoștințe, abilități și alte achiziții, constând în valori și atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situații de muncă sau de învățare, precum și pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiții de eficacitate și eficiență [259].
V.Cojocaru, 2015	Competența reflectă îndeplinirea eficientă a unei sarcini care are sens și vizează un scop, un rezultat așteptat, o finalitate, evidențiind că din multitudinea de definiții ale competenței se desprind trei elemente comune: cunoștințe, abilități, atitudini, care sunt în strânsă interdependență [240].

Competența se referă la abilitatea de a satisface anumite cerințe la un nivel înalt și implică un sistem complex de acțiuni, iar *cunoștințele* se referă la fapte și idei înțelese și acumulate prin studii, investigații, observații sau experiențe. Cunoștințele sunt ingrediente indispensabile ale competențelor (însă nu reflectă competența în mod direct [161, p.18]) și orice competență de înaltă calitate este transferabilă, deoarece ea mobilizează cunoștințe și metode ce aparțin mai multor discipline [176, p. 24]. *Abilitatea* (skill) descrie capacitatea de a folosi cunoștințele pentru a îndeplini sarcini. Diferențele inerente dintre *competență* și *abilitate* sunt foarte vagi; cu toate acestea, ele sunt totuși concepte diferite [ibid].

În literatura de specialitate (din spațiul anglofon și francofon), competența este definită, la drept vorbind, ca **un construct fuzzy** (vag, dificil de perceput), „**concept flou**”, anume din cauza versatilității

sale [234, p.26]. În plus, se diferențiază între *competență* (*competence=competences* (pl.)) și *competențe* (*competency=competencies* (pl.)), **competența** (*competence*) e reductibilă la capacitatea generală de a face ceva, iar **competențele** ar fi abilități în sens mai îngust, care, însumate, conduc către competență (*competence*), între acestea existând „un raport de parte-întreg” [161, p.11]. *O competență* (*competence*) consistă din multiple *competențe* (*competencies*), iar pentru a măsura competența, e nevoie de a o diviza în componente mai mici (*competencies*), alteleori numite *abilități* (*skills*).

În anii '70 ai secolului trecut, noțiunea de *competență* este preluată de N. Chomsky, care o raportează la capacitatea de a comunica. Adept al teoriilor ineiste despre dezvoltarea limbajului, N.Chomsky se referă la **competența lingvistică** prin care se reprezintă capacitatea idealizată a individului de a construi propoziții corecte, nelimitat, în baza potențialului său biologic, în temeiul acelor cunoștințe intrinseci, tacite, care stau la baza performanței [87, p.113]. *Competența*, în viziunea savantului, ține de reprezentarea abstractă, invizibilă despre limbă pe care o avem în minte și care permite producerea și interpretarea de diverse mesaje într-o limbă dată. *Performanța* se referă la manifestarea observabilă, dar și imperfectă a competenței, prin care se subînțelege utilizarea resurselor lingvistice pentru producerea unui act de comunicare [op.cit]. Teoria lansată de N. Chomsky a constituit un subiect contradictoriu, savantului reproșându-i-se, înainte de toate, orientarea strictă către cunoașterea *aspectelor structurale ale limbii, insuficientă pentru a comunica eficient* [121, p.277].

În scopul identificării unei conceptualizări mai clare și mai lucrative, D.Hymes introduce conceptul **de competență de comunicare**, evidențiind astfel *rolul factorilor sociali* în comunicare și pe care o definește drept *capacitatea care permite unui individ să producă și să interpreteze mesaje, precum și să negocieze sensul acestora în diverse contexte sociale*. De remarcat că savantul evidențiază ideea conform căreia o teorie lingvistică nu trebuie să reflecte doar corectitudinea structurală a mesajelor transmise, ci și relevanța lor în raport cu contextul social [idem, p.277]. În viziunea lui D.Hymes, CC nu implică doar simpla cunoaștere a normelor gramaticale, fonetice, lexicale, dar și adaptarea mesajului conținut de acestea la *contextul sociocultural* în care se produce comunicarea, evidențiind regulile sociale și funcționale ale limbajului în desfășurarea unui act comunicațional. D. Hymes opinează că indivizii prezintă diferite abilități în utilizarea cunoștințelor lingvistice, iar specificarea *abilitatea de a folosi* permite includerea factorilor non-cognitivi, precum **motivația, atitudinile, voința**, care joacă un rol considerabil în manifestarea competenței: „Referindu-ne la competență, este deosebit de important să nu se separe factorii cognitivi de cei afectivi și volitivi” [121, p.273], subliniind că „există reguli ale uzului fără de care regulile gramaticale sunt inutile” [op. cit. p.278].

Evidențierea dimensiunii sociale a limbii a produs extinderea noțiunii de competență, așa cum era conceptualizată de N. Chomsky: *de la abilitatea de a stăpâni dimensiunea semantico-structurală a unei limbi la abilitatea de a face uz de aceasta în raport cu contextul sociocultural în care se desfășoară*

comunicarea. Diferențierea între *competența lingvistică* și cea de *comunicare* este esențială pentru eficientizarea predării-învățării limbilor [79]: *competența lingvistică trimite la cunoștințe pur lingvistice și metalingvistice, iar cea de comunicare - la modul în care resursele limbii sunt valorificate pentru a transmite sensuri și a stabili relații*. Acceptând relevanța elementului social ca o componentă a competenței de comunicare, Savignon notează: „CC este relativă, nu absolută, depinde de cooperarea dintre toți cei implicați și descrie abilitatea de a funcționa eficient într-un context cu adevărat comunicativ, în care au loc schimburi dinamice, iar competența lingvistică trebuie să se adapteze în conformitate cu ceilalți factori de ordin lingvistic, dar și paralingvistic” [195, p. 9].

Datorită utilizării ubicuitare, la fel ca și conceptul de **competență**, **competența de comunicare** nu este deocamdată definită exhaustiv, deci nu este scutită de abordări critice [33], [36]. Trebuie remarcat că eforturile de a o face cât de cât mai exactă sunt considerabile: *toți recunosc competența de comunicare, însă nimeni nu o poate defini* [256, p.4], iar J. McCroskey constată că CC este un **concept eluziv**, care înseamnă lucruri diferite pentru diferiți cercetători, definițiile existente fiind elaborate prin prisma percepțiilor individuale ale cercetătorilor, în raport cu domeniul în care sunt specializați și nu pot satisface așteptările tuturor [153, p.261; 263]. Cronologic, constructul a suportat multiple interpretări și definiții pentru a se preta la contextele în care era/este utilizat, ceea ce a făcut ca B. Spitzberg și G. Dagmara să concluzioneze că anume din cauza utilizării excesive, CC este foarte dificil de conceptualizat și respectiv, de elaborat strategii didactice care să îi faciliteze dezvoltarea [263, p.3], [93, p.18]. Dificultățile par să se intensifice în ceea ce ține de evaluarea CC, numeroși teoreticieni/cercetători operând cu concepte diferite.

M. Canale și M. Swain [79, p.6], S. Savignon [195, p.8; 254] susțin că performanța comunicativă nu se identifică totuși cu CC, care este reflectată prin cea dintâi, însă interrelaționează în producerea și interpretarea mesajelor. Autorii recomandă, în special în cazul limbilor străine, ca metodologia aplicată și testele de măsurare a CC să nu fie orientate strict către CC, ci către *performanță de comunicare* [195, p.9], care ar fi o demonstrație, pe de o parte, a cunoștințelor adevărate de limbă străină pentru scopuri comunicative. Pe de altă parte, G. Brown și M. Mulder, la fel ca S. Savignon [195], [197], afirmă că, deși se vehiculează că, de fapt, competența se manifestă în performanță, există opinii care argumentează că, în lipsa unei teorii concludente despre interconexiunea acestor două fenomene, este riscant să ne asumăm astfel de măsurări ale competenței [72, pp.194-95], [161, p.12].

Spre deosebire de M. Canale și M. Swain sau H. Widdowson, S. Savignon evidențiază rolul **abilității** în definiția sa dată CC, pe care o descrie ca fiind *abilitatea de a folosi o limbă într-o diversitate de contexte și situații* [195, pp.8-9]. Numeroși teoreticieni au acceptat opinia lui Savignon despre caracterul CC - *dinamic*, mai mult *interpersonal* decât *intrapersonal*, *relativ*, *nu absolut*, *determinat de context*, apreciată ca **abilitate fundamentală**, manifestată prin performanță și care include factori precum *voința sau motivația* [79, p.7]: „Competența se poate observa, măsura, dezvolta, ameliora doar

prin intermediul performanței” [195, p.9]. J. McCroskey contrazice definirea dată, enunțând că performanța și competența reprezintă două entități distincte, ce nu ar trebui confundate: *a cunoaște nu se identifică, în niciun caz, cu a face, competența și performanța dezvoltându-se în ritmuri diferite* [152, p. 4]. M. Canale, în tentația de a evita confuziile conceptuale, propune utilizarea formulelor **competență de comunicare** (cunoașterea sistemului unei limbi și a normelor sociolingvistice pentru a produce acte de vorbire) și **comunicare actuală**, care se referă la operaționalizarea acestor cunoștințe în situații concrete, condiționate de factori precum stresul, oboseala, anxietatea, surse de zgomot etc. [80, pp.5-6].

Referindu-se la CC, pe care o denumește alternativ *capacitate comunicativă*, H. Widdowson diferențiază între *utilizare* (usage) și *uz* (use), prima referindu-se la manifestarea tuturor cunoștințelor despre sistemul unei limbi, iar *uzul* nu este decât manifestarea acestora prin diverse comportamente comunicative și ambele reprezintă dimensiuni ale performanței [222, pp.3-4]; cei care studiază o limbă străină trebuie să își aprofundeze atât abilitățile de utilizare, cât și cele de uz al resurselor lingvistice [56, p.81], iar o conceptualizare a CC doar în termeni de abilități comunicative (citire, scriere, audiere, vorbire) se identifică, în ultimă instanță, cu neglijarea sau chiar negarea relevanței contextului sociocultural în care este utilizată o limbă [op.cit., p.82].

B. Spitzberg, la rândul său, evidențiază însemnătatea *cunoștințelor cel puțin rudimentare despre normele socioculturale* specifice unei comunități lingvistice, care ar facilita comunicarea între interacțanții actelor de comunicare [263, p.7]. Savantul identifică mai multe componente și dimensiuni, între care evidențiază *competența generală, stima de sine, competența de a rezolva probleme, abilități sociale, competență interpersonală și competență de comunicare interpersonală, sau competență relațională* [op.cit., pp.4-5]. Cu alte cuvinte, în loc de a se elucida structura conceptului, se amplifică și mai mult confuziile.

M. Parks percepe CC drept *abilitatea de a-ți atinge obiectivele comunicative* prin implementarea eficientă a unui set de strategii relevante din perspectivă socială; aceasta nu este o trăsătură individuală, fiind determinată de interacțiunea cu ceilalți într-un mediu sociocultural dat [256, p.17; 23].

În accepțiunea lui S. Cristea, CC în limbi străine definește „o capacitate lingvistică general-umană care poate fi dezvoltată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică” [15, p.51], aceasta este una dintre cele opt competențe esențiale identificate de Consiliul Uniunii Europene, detaliate în CECRL, pentru care sunt identificate șase nivele de bază: *A1, A2, B1, B2, C1, C2*.

Majoritatea conceptualizărilor CC reliefează interdependența dintre diverse componente:

- *cognitivă*, care se referă la cunoaștere și înțelegere, însă depășește limitele acesteia - mobilizarea acestora din urmă nu este garantată în rezolvarea unor clase de probleme în situații diverse;

- *comportamentală și afectivă* - se referă la atitudini și emoții față de cunoștințele și comportamentele interanților în cadrul unei interacțiuni [257]. Dintre componentele indicate în definirea competenței, *atitudinile, marea provocare a educației, sunt cel mai puțin abordate* [4, p.39]; cercetătoarea T. Callo consideră că „competența se probează prin cunoștințe, prin pricepere și abilitate de a folosi cunoștințele într-o activitate, însă nu probează și atitudinile” [11, p.9].

J. McCroskey postulează că marea majoritate a definițiilor CC se centrează pe elementul comportamental: a poseda anumite abilități nu este suficient pentru a fi apreciat drept competent, abilitatea trebuie să se manifeste prin anumite forme comportamentale și doar în baza acestora se deduce dacă învățarea a avut loc [152, pp.2; 5]. Evaluarea comportamentului comunicativ al unui individ presupune observarea sa atentă în contextul comunicării, deoarece comunicarea în sine, fiind multifacetată, nu se desfășoară printr-un singur canal [263]. Atât elementele verbale ale utilizatorului, cât și cele non-verbale și paralingvistice sunt relevante. Iar pentru a trage concluzii despre nivelul de competență e important de a le analiza în ansamblu.

M. Canale și M. Swain propun o definiție a CC, evidențiind că aceasta *reprezintă interacțiunea dintre competența gramaticală și cea sociolingvistică, prin care se referă la cunoștințele despre normele limbii și despre cum se utilizează limba în diverse situații* [79, p.5]. Modelul tridimensional al CC, elaborat de autorii dați, include competența gramaticală (CG), competența sociolingvistică (CS) și cea strategică. CG se referă la cunoștințele lingvistice, CS – la respectarea normelor ce ordonează producerea actelor de comunicare într-un context social dat. Competența strategică se referă la abilitățile de ordin lingvistic și non-lingvistic care sunt activate atunci când apar blocaje/bariere în timpul actului de comunicare. În 1983, M. Canale redefinește CC, afirmând că aceasta este capacitatea de a funcționa într-un context real de comunicare, adică într-un schimb dinamic în care competența lingvistică trebuie să se adapteze întru totul mesajului transmis de unul sau mai mulți interlocutori, atât din punct de vedere lingvistic, cât și paralingvistic [80, p.3]. Referindu-se la CC, aceasta ar fi o sinteză dintre cunoștințele și abilitățile necesare în comunicare, identificând *dimensiunea discursivă* ca o componentă a CC. În viziunea savantului, aceasta include cunoștințele la nivelul conștientului sau subconștientului despre limbă și normele de utilizare ale acesteia, iar aceste cunoștințe pot fi de trei tipuri: 1. - *despre normele gramaticale*; 2. - *despre normele funcționale ale limbii*; 3. - *despre cum să le îmbini pe cele două respectând principiile discursului*.

În ceea ce privește poziția behavioristă, se subliniază insuficiența factorului pur lingvistic și se evidențiază mobilizarea resurselor lingvistice și nu doar, care se vor manifesta în *comportamente comunicative* variate, în conformitate cu contextul social. Odată cu această constatare, are loc o modificare radicală a conceptului chomskyan: *competența nu mai este percepută ca un atribut înăscut, ci ca „o capacitate adaptabilă și contextualizată”, dezvoltarea căreia are loc în baza unui demers*

instructiv formal sau informal” [234, p.32]. H. Widdowson face diferență între **competență** și **capacitate**, explicând că CC constă din *cunoștințe lingvistice și cele despre convențiile sociolingvistice*, iar *capacitatea* reprezintă abilitatea de a folosi aceste cunoștințe pentru a formula și transmite sensuri [222, p.67]. În opinia sa, **abilitatea** nu este decât o componentă a competenței, deoarece ea nu se transformă în competență, ci rămâne a fi o forță activă a creativității [224, 27]. H. Widdowson este considerat primul savant care atribuie mai multă importanță *performanței de comunicare* decât CC, subliniind că anume prin capacitatea de a utiliza adecvat cunoștințele lingvistice un utilizator al limbii demonstrează nivelul său de CC, idee preluată ulterior de cercetători precum L. Bachman [56], M. Canale și M. Swain [79], [80], S. Savignon [195].

J. McCroskey (citând pe J. McCroskey, 1982) formulează o definiție operațională a CC, care să poată fi aplicată din perspectiva evaluării acesteia prin strategii de observare: *CC reprezintă abilitatea de a transmite informații, de a face lucrurile cunoscute oral sau în scris* [154, p.109]. Fiind o competență-cheie, dezvoltarea sau manifestarea CC se produce într-un anumit **context** [4, p.35], [85, p.9], care este evidențiat cu argumentul că o comunicare care este eficientă într-un context ar putea fi un eșec total în altul [161], cu un alt grup de interlocutori, iar pentru a fi considerat competent, un subiect trebuie să demonstreze relevanță din punct de vedere sociocultural [263, p.9]. În deciziile comunicative, un utilizator al limbii identifică resursele/strategiile necesare, raportându-le la cele care au fost eficiente în trecut, poate să ia decizii care ar avea cele mai mari șanse de reușită într-o situație dată [154, p.109].

J. Wiemann furnizează o definiție a CC care, la fel, nu se reduce la utilizarea resurselor limbii, ci se înțelege ca o abilitate a actanților de a selecta dintre comportamentele comunicative de care dispun pe cele care asigură atingerea scopurilor comunicative în interacțiunile verbale, în strictă dependență de constrângerile situaționale [225, p.198]. Câțiva ani mai târziu (1980), CC este percepută ca *fenomen mintal* care descrie *abilitatea unui subiect de a face o alegere dintre comportamentele comunicative de care dispune pentru a-și îndeplini cu succes obiectivele în timpul unei interacțiuni, respectând deopotrivă poziția celorlalți participanți și constrângerile create de situația de comunicare* [226, pp.187-8]. Relevanța comportamentelor comunicative în identificarea și aprecierea CC este evidențiată și de R. Rubin, care susține că, deși cunoștințele stau la baza formării competențelor, acestea sunt invizibile, însă diverse comportamente specifice situației și contextului comunicării transmit informații și creează percepții despre nivelul cunoștințelor unui individ [260, pp. 4-5].

Cu referire la dezvoltarea CC în cadrul formal, S. Savignon definește CC drept abilitatea celor ce studiază o limbă de a interacționa cu alți utilizatori pentru a transmite și negocia sensuri, diferită de abilitatea lor de a recita dialoguri în limba studiată sau a completa teste în baza cunoștințelor gramaticale de care dispun [197, p.263].

L. Bachman, preocupat de evaluarea CC (pe care o numește *abilitate langajieră*), o definește ca una constând din cunoștințe, dar și din abilitatea de a le folosi corespunzător în situații de comunicare. El identifică trei componente ale acesteia: *competența lingvistică, competența strategică și mecanismele psiho-fiziologice* (sau factorii psy) [56, p.84]. În viziunea autorului, competența strategică servește drept mijloc de a activa/valorifica cunoștințele lingvistice într-o situație de comunicare în raport cu contextul sociocultural. Mecanismele psy denotă procesele mintale și neurologice care stau la baza producerii actelor de vorbire ca fenomen fizic [ibid.].

Constructul a evoluat semnificativ și continuă să evolueze în contextul în care globalizarea, migrația aduc schimbări majore în diverse planuri atât locale, cât și internaționale, iar profesorii trebuie să își adapteze și ajusteze competențele profesionale pentru a satisface necesitățile în termeni de CC ale celor ce studiază o limbă străină [33]. Astfel, ținând cont de statutul limbii engleze ca *Lingua Franca* și rolul său la nivel mondial, cercetătorii G. Cook și G. Hall [91] recomandă ca conceptul de CC în limba străină să fie unanim acceptat ca numindu-se *Competență de Comunicare Interculturală* (CCI), conform inițiativei lui M. Byram, unul dintre experții Consiliului European, în temeiul că o astfel de *conceptualizare ar reflecta tendințele lumii moderne în ceea ce privește comunicarea într-o limbă străină* [75, pp. 57-58], [142, p.5].

M. Byram definește conceptul de CCI drept *abilitatea unui individ de a comunica și a acționa într-o limbă străină în contexte ce depășesc barierele culturale* [Apud 142, p. 9]. În același timp, F. Dervin și Z. Gross, 2016, afirmă că în contexte educaționale, interculturalitatea este extrem de dificil de definit, deși prefixul *inter-* sugerează clar că aceasta se referă la relaționări, ceea ce ar sugera că CCI reflectă abilitatea de a comunica eficient, depășindu-se limitele culturii materne, pentru a stabili relații în bază de respect și înțelegere reciprocă [Apud 249, p.34]. Și, deoarece predarea-învățarea unei limbi străine are la bază alteritatea pe care studenții o explorează prin familiarizarea cu experiențe și situații necunoscute anterior [76, p.3], această dimensiune are un rol considerabil în promovarea competenței interculturale, consolidând funcția socială a limbii, prin care cei care studiază o limbă străină învață să devină *diplomați, capabili să asigure medierea dintre viziuni diferite față de lume* [E. Hoff, 2018, Apud 249, p.41]. *Medierea* este evidențiată ca esențială în dezvoltarea CC în Suplimentul CECRL, 2018, pe lângă strategiile și activitățile de receptare, producere și interacțiune [241, p.47], pentru care s-au elaborat descriptori în raport cu nivelele de competență [op.cit., pp.104-105].

J. Dombi [243] și L. Bredella [69] însă susțin că componenta interculturală se conține deja în CC deoarece conceptualizarea constructului se axează pe includerea elementelor culturale de care ar avea nevoie un utilizator intercultural și că toate modelele componențiale ale CC includ dimensiunea culturală, adesea utilizându-se doar denumiri diferite (socioculturală, socială, culturală, sociolingvistică, etc.) iar *CCI nu este altceva decât CC al unui utilizator străin* [243, pp.46-48]. Necesitatea încorporării

dimensiunii interculturale în didactica limbilor străine, pentru a facilita interacțiunile dintre purtătorii diferitor limbi, este vehement susținută de M. Byram, [76], [77], M. Celce-Murcia et al. (dimensiunea socioculturală) [85], I. Lazar [142], poziție adoptată de un număr crescând de cercetători care susțin că *efortul de a imita vorbitorul nativ, în special în ceea ce privește pronunția sau intonația, nu este întocmai recomandat; comunicarea nu are de suferit la fel de mult precum în cazul în care indivizii nu percep și nu interpretează corect mesajele și conotațiile adiționale desprinse din contextul sociocultural în care are loc comunicarea* [210, p.206], [211, p.74].

Componenta interculturală a conținuturilor în didactica limbilor străine are un impact considerabil asupra celor care studiază [69], [107], [131], [132], transformându-le identitatea astfel, încât să conștientizeze că totuși cultura nu se referă doar la informații specifice despre artefacte sau un popor (reflectate în cursurile de civilizație), ci reprezintă urzeala în baza căreia un popor sau comunitate negociază sensul, interacționează și percepe realitatea socială. În acest sens, TL autentice, fiind modele de uz real al limbii, oferă celor care studiază o limbă străină posibilitatea să își dezvolte CC în limba studiată, sesizând diverse subtilități ce țin de identitatea socioculturală a purtătorilor săi [59, pp.153-156], [107, p.16], în corelare cu aserțiunea lui W. Iser, conform căreia dimensiunea dată a CC poate fi ameliorată semnificativ prin explorarea de TL [Apud 249, p.48]. TL nu sunt altceva decât forme ale comunicării interculturale, iar interpretările multiple pe care le permit servesc obiectivului de a decentraliza demersul didactic [159, p.119].

Suprapunerea componentelor CC cu cele ale CCI, în lipsa unui consens privind conceptualizarea domeniilor date, complică munca profesorului de limba engleză, care uneori devine confuz și se întreabă dacă abordează conținuturi relevante, adecvate și dacă acestea conduc către atingerea obiectivelor generale ale disciplinei - a comunica eficient cu purtătorii altor limbi [36], [172, p.17]. L.Sercu și E. Bandura explică diferența dintre concepte, subliniind că acestea sunt interdependente: *predarea/învățarea unei limbi străine este prin definiție interculturală; interacționând cu o limbă străină, studenții interacționează cu o lume nouă, necunoscută, cu o cultură diferită de a lor* [208, p.1; 3].

În conformitate cu elaborările Consiliului Europei, 2001, CC se referă *la abilitatea persoanei de a acționa într-o limbă străină din perspectivă lingvistică, sociolingvistică și pragmatică, iar CCI se axează pe cea de comunicare, extinzând-o, pentru a încorpora Competența Interculturală* [8, p.9]. Doar interiorizarea codului lingvistic nu reprezintă garantul eficienței comunicării, nici a unei bune relaționări dintre indivizii ce provin din medii socioculturale diferite [131, p.83], precum nici tendința nejustificată de a-i face pe cei ce studiază o limbă străină să imite întru totul modelul vorbitorului nativ nu reprezintă o soluție [76, pp.10-11;32], [111, p.73]. Important este ca cei care studiază o limbă străină să posede suficiente abilități, cunoștințe și atitudini care să le permită să funcționeze eficient în diverse contexte

socioculturale, iar profesorii de limbi străine trebuie echipați cu competențele necesare pentru a atinge acest obiectiv în mod corespunzător.

Competența de comunicare a fost/este utilizată în paralel cu alte sintagme (îndeosebi în literatura de specialitate anglofonă) precum *competență langajieră* (language proficiency), *abilitate comunicativă langajieră* (communicative language ability) sau *competență comunicativă langajieră* (communicative language competence). B. Kumaravadivelu atrage atenția asupra numeroaselor denumiri care au fost atribuite CC de-a lungul timpului și care, în mod cert, au produs multiple interpretări și confuzii [139, pp.21-23]. Pentru a recurge la o simplă ilustrare, el se referă la conceptualizarea lui L. Bachman și A. Palmer [57], care în primul model al CC, 1990, dar și în cel de-al doilea, preferă formula *abilitate lingvistică* în locul CC. B. Kumaradivelu arată cum unul și același fenomen este tratat cu denumiri diferite, ceea ce într-un final pune probleme de conceptualizare non-ambiguă, cu impact negativ în didactica limbilor străine: factorii de decizie nu știu exact ce ar trebui să abordeze pentru a dezvolta CC. Autorul însuși pare să nu aibă o poziție fermă vis-a-vis de terminologia aplicată, iar implicit pare să adopte conceptualizarea lui L.Bachman și A. Palmer. Astfel, el diferențiază între cunoștințele lingvistice (language knowledge) și abilitățile lingvistice (language ability). Cunoștințele lingvistice se referă la ceea ce este în mintea utilizatorilor unei limbi, iar atunci când le folosesc adecvat pentru a-și atinge obiectivele comunicative într-un context, acestea devin abilități [139, p.21]. L.Bachman însă consideră că diversitatea de conceptualizări a CC permite o viziune mai clară și mai amplă a ceea ce trebuie să conțină aceasta din perspectivă pedagogică [56, p.83].

În cercetare, aplicăm modelul componential elaborat de experții Consiliului Europei, detaliat în CECRL, care se axează pe conceptualizarea elaborată de M. Canale și M. Swain, 1980, și Van Ek, 1986. Astfel, pe lângă componentele elucidate de către M. Canale și M. Swain sunt considerate relevante: a) *competența socioculturală* - orice limbă se situează într-un context sociocultural, iar cei care studiază o limbă străină trebuie să fie în stare să cunoască și să respecte un cadru de referință diferit de cel al limbii materne. b) *competența socială* - se referă la dorința, deschiderea și abilitatea de a interacționa cu ceilalți și include *motivația, atitudinea, încrederea în sine, empatia și abilitatea de a face față unui spectru larg de situații*. Aceste dimensiuni elucidate de Van Ek sunt încorporate în componenta sociolingvistică a modelului tridimensional promovat de Consiliul Europei, preluat actualmente la nivel mondial.

Marea majoritate a definițiilor CC identifică *cunoștințele* și *abilitatea* de a folosi o limbă, exprimate în termeni de dihotomie, ceea ce este inadmisibil, sau așa cum se exprimă B. Kumaravadivelu: a separa aceste două fațete ale aceluiași fenomen este echivalentul separării dansului de dansator sau picturii de pictor: nu există diferență *între a ști o limbă și a ști să o folosești* [139, p.24,]. Însă, din perspectivă pedagogică, divizarea între *a ști...* și *a ști să* este una oportună și permite identificarea și măsurarea pașilor ce trebuie urmați pentru a atinge un nivel mai înalt de cunoaștere al limbii studiate care, în viziunea lui

M. Parks, este extrem de dificil de obținut atâta timp cât toate *teoriile despre învățarea limbilor au caracter prescriptiv și nu țin cont de diferențele individuale ale celor ce studiază o limbă străină* [256, pp.14-15].

Competența interacțională nu este considerată drept componentă a CC în modelele CC elaborate la sf. sec. precedent, însă apare în modelul actualizat elaborat de M. Celce-Murcia, alături de *competența lingvistică, discursivă, strategică, socioculturală și formulaică* [Apud 51, p.45]. Conform celorlalte conceptualizări cu orientare pedagogică, *competența interacțională* diferă de CC, însă este o componentă esențială în dezvoltarea și funcționarea eficientă a acesteia, comunicarea e o formă de interacțiune socială, respectiv, *CC se dezvoltă și se valorifică prin interacțiuni, caracterizate prin prezența unui scop, context sociocultural, impredictibilitate și creativitate* [80, p.3]. Despre eficiența și nivelul CC se judecă adesea în termeni de obiective atinse în plan interacțional sau altfel spus, de nivelul la care a avut loc *negocierea și transmiterea de sensuri, precum și modificarea afluxului conversațional* [102, pp.4-5]. Respectiv, pe lângă abordarea în echilibru a componentelor CC la orele de limba străină este important să se exploateze și valorifice potențialul acesteia [150, pp.21-23].

J. Wiemann a cercetat eficiența unui model pedagogic de dezvoltare a CC în baza interacțiunilor și a concluzionat că între acestea există o relație strânsă, lineară de interdependență, afirmând că un comunicant competent este mereu orientat către interlocutor, arătând empatie, înțelegere, susținere și urmărind în același timp atingerea propriilor obiective [225, p.211]. Divergența de opinii referitoare la integrarea dimensiunii interacționale în cadrul constructului CC în limba străină se axează în principal pe convingerea că aceasta este ușor transferabilă din limba maternă.

C. Kramsch se referă la *competența interacțională* ca fiind competența care permite negocierea sensului și ajustarea expresiei lingvistice în raport cu efectul pe care emițătorul vrea să îl producă asupra interlocutorului și presupune anticiparea răspunsului și a potențialelor neînțelegeri [130, p.367]. Participarea la diverse genuri de interacțiuni verbale complete (nu doar secvențe) consolidează strategiile comunicative care pot fi transferate din limba maternă și pe cele nou prezentate la orele de limbă străină, ameliorând nivelul de CC [144]. Important este să se creeze situații pentru interacțiuni cu diferite persoane [27, p.65], nu doar profesorul sau un coleg preferat, care reprezintă un singur model de comunicare verbală: *cel ce studiază o limbă poate să își amelioreze cunoștințele normative despre limbă de sine stătător, însă doar în interacțiunile cu ceilalți poate să își perfecționeze vorbirea propriu zisă*.

Majoritatea cercetărilor evidențiază *variabilitatea performanței* celor care învață o limbă [57], argumentând că aceasta nu este un indiciu al competenței reduse, ci dimpotrivă, al unei transformări continue care se manifestă diferit, în funcție de conjunctura mai multor factori - afectivi, socioculturali, psihici etc. Gradul de manifestare trebuie să servească drept indicator al interlimbajului și argument că acesta e în continuă transformare [207, pp.206-208]. În predarea-învățarea limbilor străine este important

să se valorifice variabilitatea pe măsură ce subiecții își largesc aria de interacționare cu limba studiată [158, p.16], iar etalonul *vorbitor nativ* nu trebuie să reprezinte modelul de atins, pentru că acesta este un obiectiv de neatins și nedorit [70, p.193], [201, p.638]. Un vorbitor non-nativ al unei limbi trebuie încurajat să înregistreze progrese în raport cu nivelele anterioare la care s-a situat la un moment dat, obiectivul, *inter alia*, fiind să își sporească nivelul cunoașterii pe parcursul întregii vieți [158].

Studierea unei limbi străine din perspectivă comunicativă este orientată către modificarea discursului individual al studenților prin acumulare de unități lexico-structurale tematice sau specializate, extinderea orizonturilor cunoașterii în general și ameliorarea abilităților de a percepe/interpreta un text oral sau scris și a construi texte proprii (discursuri) într-o diversitate de contexte [53]. Gândirea în sine este în mare parte o activitate lingvistică în sensul că gândurile și sensurile pe care vrem să le transmitem sunt exprimate prin limbaj [107]. **Comogniția** descrie dezvoltarea sinergică a cunoașterii, gândirii și competenței de comunicare, urmărindu-se modificarea discursului individual al fiecărui participant la demersul didactic prin implicarea activă în procesul instructiv și schimburile ideatice prin diverse activități comunicative [209]. În această ordine de idei, subliniem necesitatea orientării actului didactic către valorificarea dimensiunii date (comogniția poate fi identificată cu o abordare care se fundamentează pe teoria lui M.A.K. Halliday despre funcțiile limbii și teoriile cognitiviste, cunoașterea fiind percepută atât ca proces, cât și ca produs) în procesul de dezvoltare a CC în LES cu mențiunea că aceasta presupune îndeplinirea unui șir de procedee în mod adesea repetitiv (ex: etapele de lucru în studierea vocabularului nou sau a structurilor gramaticale, însușirea uzanțelor/cutumelor în luarea cuvântului, interiorizarea și utilizarea adecvată a limbajului formulaic, etc.) care, la rândul lor, presupun acte cognitive, meta-cognitive și de comunicare inter-/intrapersonală. Rostul conflictelor comognitive în acest caz este crucial.

Diferite teorii despre învățarea limbilor (teoria lui Van Patten despre procesarea inputului, teoria lui R. Ennis despre instruire, teoriile constructiviste și cognitiviste) argumentează că nivelul de competență al unui subiect nu se ameliorează în rezultatul memorării unui volum de cunoștințe, ci doar ca rezultat al procesării materialului și al producerii de limbaj, evidențiind relevanța unei abordări procesuale versus celor orientate către obținerea unui produs imediat. În contextul reformelor actuale și al schimbărilor de paradigmă educațională, obiectivul primar al orelor de LES fiind dezvoltarea CC, care se produce prin implicarea activă a studenților în diverse activități didactice, la nivel universitar în mod special, acestea trebuie să conțină un element problemă, studenții trebuind să identifice soluții dintre cele mai fezabile, relevante, ingenioase pentru care, pe lângă un amplu repertoriu lingvistic, au nevoie de abilități de gândire de ordin superior sau altfel cunoscute ca abilități de gândire critică, vizate printr-o abordare pedagogică aparte, motivată de exigențe socioculturale, economice, politice orientate către dezvoltarea acelor dispoziții, atitudini și abilități cognitive specifice unui gânditor critic [245, pp.3-4].

Conceptul de GC are istorie îndelungată, fiind identificat în opera lui J. Dewey cu termenul de *gândire reflectivă* (după alți autori: *gândire analitică, de ordin superior, evaluativă sau divergentă*), tratată drept abilitate ce trebuie să reprezinte scopul fundamental al sistemelor educaționale [173] și descrie gândirea reflexivă orientată spre a decide ce să crezi sau să faci și care poate fi dezvoltată și evaluată [R. Ennis, 1991, Apud 86].

P. Facione sintetizează un amplu repertoriu de definiții date GC de-a lungul timpului și susține că aceasta se referă la judecata orientată către un scop, autoreglatorie, care se manifestă prin interpretare, analiză, evaluare și inferențe, precum și în explicarea argumentelor concludente, conceptuale, metodologice, criteriale sau contextuale pe care se axează această judecată [245, p.3]. Trebuie subliniat că definiția dată este relevantă în cercetarea noastră în special datorită faptului că interacțiunile cu TL presupun efectuarea acestor operații complexe care conduc către identificarea și negocierea sensului transmis de autor, ajutând studenții să învețe *cum să judece/gândească, nu ce să gândească* [40]. D. Lazere vehiculează că literatura reprezintă unica disciplină capabilă să încorporeze întreaga gamă de activități mintale care corespund GC, deși multe alte discipline pretind să o dezvolte, în nici una dintre acestea GC nu este la fel importantă (*central*, în original) ca în literatură [251, p.3].

A. Fisher și M. Scriven consideră GC drept interpretarea și evaluarea eficientă a observațiilor, informațiilor, argumentelor și comunicărilor [Apud 232, p.680], definiția fiind relevantă în didactica limbilor și evidențiază abilitatea de a interpreta și evalua texte orale și scrise.

P. Facione vorbește despre o dispoziție de a gândi critic, exact așa cum T. Callo vorbește despre dispoziția de a comunica [9]. În viziunea autorului, *a gândi critic înseamnă a fi deschis la minte, analitic, sistematic, curios, rezonabil, căutător de adevăr* [245, p.8].

În didactica limbilor, GC este descrisă ca un liant ce asigură perceperea relației dintre logică și limbaj și conduce către formarea abilităților de a analiza, a critica, a exprima idei, a raționa inductiv și deductiv pentru a extrage concluzii în bază de generalizări și cunoștințe, a deosebi între fapte și opinii, a percepe subtilități semantice exprimate prin limbaj figurat etc. [251, p.2] acestea fiind atitudini cognitive superioare ce *permit distincția între informațiile esențiale/neesențiale; exprimarea unor opinii și idei, argumentate verbal și scris; valorificarea cunoștințelor, deprinderilor și aptitudinilor de învățare, integrate în strategii cognitive dobândite ca mijloace de comunicare interculturală, în diferite domenii de activitate cu efecte formative pozitive în termeni de (auto)dezvoltare psihologică și socială, intrapersonală și interpersonală durabilă* [15, p.52].

GC nu este conceptualizată ca o componentă în majoritatea modelelor CC, acestea vizând eminamente dimensiunile lingvistică, sociolingvistică și pragmatică, cu excepția modelului lui L. Bachman, care evidențiază rolul factorilor **psy** în dezvoltarea și funcționarea eficientă a CC. GC (denumită *divers*) este identificată însă ca element-cheie în numeroase definiții ale CC. Pentru S.

Savignon, CC este interpersonală, nu intrapersonală, cercetătoarea subliniind *importanța reflecției* în dezvoltarea acesteia anume datorită învățării prin descoperire [195]. R. Rubin postulează că cei ce studiază o limbă străină devin competenți prin *activități reflexive și deductive conștientizate* care conduc la construirea cunoașterii [260].

Analizând și sintetizând diverse definiții, conceptualizări și interpretări ale CC, promovate de factori de decizie și documente de politici lingvistice și educaționale, considerăm oportună extinderea conceptualizării tridimensionale a CC pentru a evidenția relevanța GC în dezvoltarea și funcționarea eficientă a componentelor acesteia. Decizia este argumentată de necesitatea de a evidenția că, de fapt, componentele CC nu sunt domenii independente și nici nu se interiorizează sau activează ad hoc, ci anume datorită acestor operații mintale extrem de complexe pe care le efectuează un subiect atunci când trebuie să selecteze și ajusteze anume acele unități de limbaj, care corespund scopului său comunicativ într-un context sociocultural dat.

Perspectiva personală a CC vizează încorporarea GC ca element structural în procesele mintale de analiză și evaluare a informației, absolut necesare în procesarea (în cazul cercetării noastre, a TL) și producerea de texte într-o limbă străină. Abilitățile de GC constituie mecanismul în baza căruia are loc descoperirea, construirea și consolidarea cunoașterii, existând o interdependență între dezvoltarea CC și aceasta, ca procese care se influențează reciproc în dezvoltarea lor progresivă. Strategiile de învățare se întretaș cu abilitățile de GC în cadrul fiecărei componente curriculare și reprezintă mijlocul prin care noile concepte se integrează cunoașterii anterioare fiind și forța motrice a dezvoltării CC, prin valorificarea celor 4 abilități lingvistice, pentru a învăța să folosească o limbă străină (*să producă comprehensible output* [215]) nu doar să o perceapă (*comprehensible input*), ceea ce îi conferă statut de finalitate, nu doar de element de structură în dezvoltarea CC.

Actele comognitive se produc prin activarea abilităților de GC: cunoașterea care sporește prin comunicare este, la rândul său, supusă unor procese de analiză, evaluare, sinteză, reflecție asupra sensurilor și conținuturilor ce sunt comunicate celorlalți, iar comunicarea se ameliorează datorită acelorași procese, cu funcții și efecte multiple.

În temeiul abordărilor și conceptualizărilor la care ne-am referit în acest capitol, am elaborat o definiție operațională a CC, sintetizată în baza celor examinate anterior: ***CC reprezintă un repertoriu de abilități, cunoștințe și atitudini necesare pentru a transmite, interpreta și negocia sensuri care interacționează constant și implică deopotrivă operații mintale complexe precum memoria, atenția și gândirea critică ce determină alegerile în termeni de comportamente comunicative făcute de către cei care studiază o limbă străină, luând în calcul contextele lingvistic, sociolingvistic și pragmatic.***

Importanța integrării GC în dezvoltarea CC este consemnată de numeroase studii empirice și teorii ale învățării limbilor, precum și documente de politici educaționale. Autoritatea Națională pentru

Curriculum a Marii Britanii subliniază că, pe lângă achizițiile lingvistice, orice program de studiere a unei limbi străine trebuie să încorporeze în mod obligatoriu activități didactice care promovează GC, printre care:

- *activități care permit identificarea diferențelor între limba maternă și limba străină la nivel gramatical, lexical, semantic și sintactic.*
- *utilizarea cunoștințelor lingvistice existente pentru a deduce sensul unităților lexicale noi.*
- *a face deducții în baza materialului nou.*
- *utilizarea creativă a limbii pentru a exprima argumente, opinii și atitudini.*

În mod ideal, un program lingvistic ar trebui să urmărească obiectivul ca curriculumul să depășească dimensiunile lingvistice și să vizeze dezvoltarea abilităților de GC [71] pentru că predarea-învățarea unei limbi străine nu se produce în vid și nici nu este desprinsă de realitățile complexe și multidimensionale ale lumii moderne [157, pp.301-302]. Interacțiunea cu o limbă străină presupune interacțiunea cu diverse surse de informație, care trebuie filtrate pentru a se evita manipulările, stereotipurile și gândirea unilaterală. În contextul în care limba engleză asigură accesul la volume de informație și cunoștințe fără precedent, dezvoltarea abilităților de GC în unison cu CC devine o prioritate a educației. Manualele moderne, concepute în baza cerințelor utilitare ale timpului, nu vizează destul de suficient dezvoltarea abilităților de GC deopotrivă cu cele de comunicare [169, pp.220-222], ceea ce conduce la o învățare adesea superficială, limitată, în bază de reproducere mai mult sau mai puțin fidele, *fără ca studenții să amplifice construirea de scheme ale cunoașterii din ce în ce mai complexe* [48]. P. Faccione sintetizează recomandările a numeroși cercetători și evidențiază ***necesitatea dezvoltării și implementării unei pedagogii a GC*** care să orienteze studenții către formarea gândirii autonome în baza abilităților cognitive ameliorate și a dispozițiilor afective ce fundamentează funcționarea autonomă într-o diversitate de contexte [245, pp.31-33].

Încorporarea GC în dezvoltarea CC în limba engleză are însemnătate aparte: asumându-și responsabilitatea propriei gândiri, studenții își monitorizează mai eficient modalitățile și stilurile de învățare [72], ceea ce implicit conduce către o interiorizare/exteriorizare mai eficientă a materialului lingvistic și sociocultural și asigură conștientizarea relevanței acestuia la un nivel mai înalt, facilitându-se *producerea*, nu doar *reproducerea* de texte în limba țintă. Un nivel înalt al GC corelează cu un nivel mai înalt al CC într-o limbă străină, conform rezultatelor obținute de numeroase studii orientate către confirmarea eficienței GC în învățarea unei limbi și interdependența dintre acestea [70], [173], [175]. În acest sens, metaforic, P. Faccione menționează că așa cum apa întărește o plantă, la fel și abilitățile de GC întăresc celelalte potențialități ale unei persoane [245, p.20].

Diminuarea rolului GC în dezvoltarea CC într-o limbă străină transformă actul didactic într-o monotonie ce constă din îndeplinirea unei succesiuni de sarcini mai mult sau mai puțin mecanic, *limitând*

valorificarea capacității studenților de a reflecta asupra experiențelor de învățare [102], opinie identică, de fapt, cu cea a cercetătorilor T. Cartaleanu și O. Cosovanu, care constată că fără anumite premise fundamentale, predarea se reduce uneori la „o succesiune de tehnici și procedee de instruire” [12, p.6], iar procesul laborios de formare de competențe se produce prin efectuarea unui spectru vast de operații mintale, însumate în termenul-umbrelă GC. Necesitatea integrării abilităților de GC la nivel terțiar este evidențiată în studiul empiric cu referire la metoda implementată în formarea competențelor profesionale efectuat de către cercetătorii L. Cuznețov, L. Papuc, I. Bălan, care au determinat că 94% de subiecți au enumerat, printre condițiile de optimizare a aplicării metodelor real-active, *competența de solicitare a gândirii, imaginației și reflecției la studierea temelor și orientarea studentului pentru a-l învăța/exersa construirea cunoașterii* [18, p.18].

1.2. Poziționarea didacticii limbii engleze în cadrul pedagogiei post-metodă

Predarea-învățarea unei limbi străine reprezintă un proces laborios de durată, iar identificarea și implementarea unei metode eficiente constituie o preocupare constantă, un deziderat al mediului academic și didactic. Toate metodele de predare-învățare a unei limbi străine pretind a fi cele mai bune, promițând rezultate imediate dintre cele mai fascinante: adevărul însă este că nu există o astfel de metodă [165], [186], idee reiterată de D. Nunan, care constată că *nu a existat vreodată și probabil nu va exista o metodă unică pentru toți* [166, p.227]. De aceea, profesorul de limbă străină are obligațiunea să stăpânească eficient o **metodologie variată**, din care să selecteze și să implementeze acele metode care vor corespunde *obiectivelor educaționale specifice contextului în care predă*.

Noțiunea de **metodă** este atât de adânc înrădăcinată în pedagogie, în special în didactica limbilor străine, „fără a se deosebi între metoda propusă de teoreticieni și metoda așa cum este aplicată de profesori”, încât adesea nu se conștientizează uzul său problematic [138, p.24], [139, p.84]. Experții în didactica limbii engleze B. Kumaravadivelu [139], D. Larsen-Freeman [140], D. Nunan [166], P. Richards și W. Renandya [189], evidențiază importanța diferențierii dintre **metodă și metodologie**. **Metoda** se referă la un construct reflectat în conținuturi curriculare, manuale, iar **metodologia** reprezintă *o conduită și descrie ceea ce profesorul face în clasă pentru a amplifica oportunitățile de învățare ale studenților și poate fi analizată din perspectiva activităților, procedeele și tehnicilor implementate pentru a facilita învățarea* [13], [138, p.163], [139, pp.84-85]. Cercetătoarea M.R. Verdeș concluzionează că *metodologia nu este altceva decât logica aplicată pentru atingerea obiectivelor* [265].

Metoda, în viziunea cercetătorilor L.Cuznețov, L. Papuc, I. Bălan, reprezintă nu numai o cale de organizare și conducere a activității de cunoaștere a studentului, ci și un instrument didactic cu ajutorul căruia îl determină pe discipol la un demers de studiere-asimilare a noilor cunoștințe, forme comportamentale, strategii profesionale de redescoperire a adevărilor teoretice și practice [18, p.17].

Multitudinea de fenomene și tendințe actuale în didactica limbii engleze a generat apariția unui întreg șir de teorii și abordări, care sunt adeseori divergente și creează impresia de lipsă de continuitate, precum și evidențiază multiple contradicții și ambiguități, în special în ceea ce privește utilizarea unei metode sau necesitatea implementării unei metodologii (*Gramatica generativă*, (N. Chomsky, 1965); *Etnografia comunicării*, (D. Hymes, 1972), *Teoria Inputului Comprehensibil*, (St. Krashen, 1982); *Ipoteza Interacțională* (M. Long, 1983, 1996); *Ipoteza despre atenție, observare și învățare implicită* (Noticing Hypothesis), (R.Schmidt, 2010); *Teoria despre rolul instruirii în învățarea limbilor*, (R. Ellis, 1994); *Teoria despre dezvoltarea abilităților lingvistice*, (R. De Keyser, 1998); *Teoria despre procesarea inputului*. (Van Patten, 1996, 2002), *Teoriile cognitive despre învățarea limbilor*).

R. Ellis constată că, de fapt, în încercarea de a elucida rolul instruirii și a identifica cea mai bună metodă, în loc să amelioreze situația, toate aceste teorii nu au făcut decât să producă numeroase confuzii și controverse [104, p.210], accentuând unele dimensiuni ale predării-învățării limbilor și subestimând relevanța celorlalte, ceea ce a generat astfel succesiunea rapidă a metodelor, fără a se ajunge la descoperirea celei optime [138, p.29]. Atitudinea de renegare față de metodă în didactica limbilor străine s-a extins masiv, H. Stern fiind primul care a exprimat dezacordul față de necesitatea identificării acesteia, subliniind că în predarea-învățarea limbilor nu este mereu clar ce reprezintă o metodă, iar *conceptualizarea didacticii limbilor în termeni de metodă nu este una tocmai relevantă* [214, p.452], poziție din ce în ce mai apreciată de cercetători, care sugerează o *abordare diferențiată ce poate fi implementată într-un vast areal de situații de învățare* [Op. cit. p. 495]. B. Kumaravadivelu opinează că în didactica limbilor străine nu este necesar să se identifice o metodă alternativă, ci o alternativă pentru metodă [136; 137].

Modificările de optică pedagogică în predarea/învățarea/evaluarea limbilor străine au generat diverse abordări ale disciplinei din punct de vedere metodologic, conținutal, al competențelor vizate etc. care au stat la baza unor sistematizări gnoseologice testate empiric și au furnizat noi direcții pragmatice reflectate în seturi de principii și prezumții, cunoscută ca *abordare comunicativă* (AC) [23], care părea să fie o *nouă ortodoxie a didacticii limbii engleze* [222, p.X], [253, p.6], soluția panaceu la numeroase probleme și incongruențe ce se desprindeau din contextul metodelor clasice, în special datorită extinderii excesive a influenței acesteia la nivel global. AC, percepută ca *schimbare de paradigmă educațională* [227, p.4] a apărut dintr-o necesitate generată de schimbările de ordin social, politic, economic, administrativ la nivel mondial, la care au contribuit industrializarea și tehnologizarea intensă, împreună cu globalizarea. J. Richards afirmă că AC este un *set de principii privind obiectivele predării unei limbi străine, modurile în care se învață o limbă, tipurile de activități didactice care facilitează învățarea și rolurile participanților la actul predării-învățării* [189, p.2], vizându-se facilitarea dezvoltării CC prin activități de învățare prin cooperare și colaborare. În viziunea lui D.Larsen-Freeman, în AC se

evidențiază *orientarea către comunicare*: „practic tot ce se realizează este făcut cu intenție comunicativă” [140, p.132], iar transmiterea de sensuri reprezintă cel mai important aspect al acestei abordări, care favorizează o metodologie eclectică sau *eclecticismul în bază de principii* [139] și care fundamentează diferențierea și personalizarea demersului didactic prin implementarea unui vast spectru de activități didactice ce promovează comunicarea autentică [85, pp.13-14]. În aceeași ordine de idei, D. Nunan opinează că orice practică ce îi ajută pe studenți să își dezvolte CC în LES este o strategie didactică eficientă [166].

Abordarea în cauză vizează garantarea utilizării resurselor lingvistice în scop real: - atingerea eficientă a obiectivelor comunicative într-o situație de comunicare dată, care a devenit preocuparea centrală a orelor de limba engleză [249, p.23] și evidențiază caracterul inseparabil dintre limbă, persoană și comportamentul comunicativ al acesteia în raport cu contextele socioculturale în care are loc comunicarea [199, p.210]. Percepția a generat necesitatea unei abordări distincte față de cele anterioare, care neglijau total relevanța factorului social în învățarea unei limbi și vine să substituie precedentele, care funcționau după principiul **one size fits-all** (o singură metodă pentru toți) și care s-au dovedit neviabile, ineficiente și iluzorii [88, p.xii]. În AC nu se favorizează o metodă în detrimentul alteia - nici o metodă nu poate fi considerată superioară alteia, or aceasta ar însemna că metoda dată convine tuturor, ceea ce contravine principiilor noii paradigme, care subliniază rolul diversității și necesitatea toleranței față de individualitate [23]. Dacă ar exista o asemenea metodă, *toată predarea și învățarea s-ar transforma într-un ritual pedagogic; percepțiile profesorilor despre predare ar fi înlocuite ușor cu un set de proceduri standard, idee care nu poate fi decât absurdă, eficiența demersului didactic fiind produsă de gradul de implicare al profesorului, nicidecum de metoda implementată* [186, pp.171-72].

Utilizarea metodei în predarea-învățarea limbilor străine în calitate de principiu de organizare a procesului didactic s-a dovedit inoportună, fiind mult prea incompletă și neadecvată pentru a putea descrie cu exactitate complexul proces de predare-învățare [139, p.165], iar ruptura care a avut loc în cadrul conceptului de metodă, datorită reformelor curriculare, a condus la noi tendințe în didactica limbilor străine, și anume la o abordare multidimensională, adesea în contradicție cu abordările anterioare [6, p.37; 39]. Astfel, N. Prabhu [186], R. Ellis [104], D. Brown [71], Z. Dornyei [99], M. Littlewood [145], M. Long [146], [148] sugerează că eficientizarea predării limbilor străine din perspectivă comunicativă se poate produce cu **clarificarea principiilor în baza cărora profesorii să își dezvolte propriile abordări în concordanță cu contextul în care are loc predarea-învățarea** [145]. Abordarea în *bază de principii* fundamentate teoretic și confirmate prin studii empirice care valorifică *centrarea pe cel ce învață* este promovată de cercetători ca B. Kumaravadivelu [136], [137], [138], H. Widdowson [224], P. Richards [189], [190], D. Larsen-Freeman [140], N. Prabhu [186], care subliniază că este esențial să se conștientizeze inutilitatea eforturilor de a identifica metoda perfectă, acestea nefiind decât *tentative de*

a perpetua un cerc vicios [139, 162]. Soluția ar fi să se accepte și să promoveze ceea ce Kumaravadivelu numește **epoca post-metodă**, deoarece însuși conceptul de metodă nu este unul clar conturat și prezintă incongruențe severe [116], [136], [252], evidențiate în Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, 2000, ca reprezentând *una dintre problemele majore ale instruirii* („is one of the central issues of instruction”) [Apud 139, p.162]. Începând cu anii 1990, conceptul de metodă este pus sub semnul întrebării, generând dezbatere intensă din lipsa unei teorii concludente despre eficientizarea procesului de învățare a unei limbi străine; J. Richards afirmă în acest sens că metodele sunt niște ipoteze parțiale în predarea limbilor străine [Richards, 1990, Apud 6, pp.41-42]. Astfel, actualmente se promovează o abordare eclectică în didactica limbii engleze, care să se axeze pe dimensiunile pozitive ale metodelor de odinioară, în baza argumentului că o metodă se bazează pe o teorie îngustă și prezintă un set fix de activități, respectiv, este rigidă [H. D. Brown, 1994, A. L. Hammash, 1985, Apud 70].

Adoptarea unei viziuni post-metodă presupune restructurarea fundamentală a percepțiilor teoretice despre predarea-învățarea limbilor și a pregătirii cadrelor didactice, precum și a conținuturilor curriculare în raport cu factorii ce determină eficiența actului didactic. În aceste condiții, D. Brown [72], D. Larsen-Freeman [140], T. Woodward [227] recomandă ca didactica limbilor străine să se axeze pe **modelizare pedagogică** în baza exemplelor de bune practici înregistrate de profesori în concordanță cu principiile și reperele teoretice furnizate de diverse teorii ale învățării limbilor. Conceptualizarea didacticii limbilor străine în termeni de principii este intens promovată de D. Brown în lucrarea *Teaching by Principles*, 2007, care la fel ca și H. Stern [214, p.477], D. Nunan [166, p.228], subliniază necesitatea unei abordări lipsite de rigiditate și dezechilibre, care să încorporeze multitudinea de factori și aspecte ce intră în joc în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine, profund marcat de tendințe sociale, economice, politice etc.

Dezvoltarea CC într-o limbă străină reprezintă interacțiunea constantă dintre un șir de factori și componente care includ atât *pregătirea profesorului, deschiderea și motivația studenților de a învăța, de a comunica, sursele motivației, necesitățile și aspirațiile acestora, contextul sociocultural, resursele de care dispun ș.a.m.d.*, care, manifestându-se și intervenind în mod variat, așa cum postulează B. Spolsky, produc nivele diferite de competență [Apud 158, p.7]. Favorizarea unei metode ar însemna, în mare parte, neglijarea sau respingerea acestor factori. Aceste condiții susțin promovarea metodologiei eclectice, cu mențiunea că orice teorie despre învățarea limbilor care pare să conducă către o metodă unică este din start una eronată [212, pp.377-78]; profesorii care acționează eclectic au fost dintotdeauna cei mai buni, fiind deschiși schimbărilor și flexibili în raport cu trebuințele celor care învață și obiectivele curriculare [Op. cit., p.383]. Experții Consiliului Europei subliniază că *metodele care trebuie aplicate în învățare, predare și cercetare sunt cele considerate cele mai eficace pentru atingerea obiectivelor stabilite în funcție de cei vizați în mediul lor social*” [8].

Obiectivele curriculare determină metodologia aplicată pentru a facilita dezvoltarea CC, care se produce în baza interacțiunii dintre profesor, studenți și totalitatea resurselor utilizate. *Eficacitatea este subordonată motivațiilor și caracteristicilor elevilor/studenților precum și naturii resurselor umane și materiale la care se poate recurge.* Respectarea acestui principiu fundamental conduce în mod inevitabil la o varietate de obiective și la o varietate și mai mare de metode și materiale” [8, p.116]. N. Prabhu susține că așa cum orice teorie exprimă un adevăr relativ doar, la fel și o singură metodă poate fi doar parțial eficientă și adevărată, recomandând a se opta pentru **un amestec eclectic de metode** (*an eclectic blending of methods*) care, la rândul lor, să reflecte un adevăr cel puțin parțial [186, p.167], iar practica trebuie să se raporteze la teorie în exact aceeași măsură în care teoria se axează pe dimensiunile praxiologice ale didacticii limbilor, cu profesorii în rol de mediatori dintre acestea [224, p.8].

Eclecticismul în didactica limbii engleze nu se identifică totuși cu o reacție ad-hoc în selectarea și implementarea unor metode în raport cu anumite circumstanțe, ci presupune o selectare în cunoștință de cauză, în temeiul considerării minuțioase a unei conjuncturi de factori [224, p.19].

AC continuă să fie opțiunea pe care o alege majoritatea celor implicați în predarea limbilor străine la nivel mondial [6, p.38], [187, p.244]. Datorită emergenței unor direcții cu specific aparte în predarea-învățarea limbii engleze în particular, AC este percepută ca un concept umbrelă care încorporează noi și noi direcții, dictate de cerințe socioeconomice, tehnologice sau politice. Experții Consiliului Europei pentru limbi constată că AC are un caracter general și nu reflectă diversitatea de componente și conținuturi, respectiv nu conduce la atingerea tuturor obiectivelor unor cursuri specifice de limbă străină (de ex: engleza pentru juriști, engleza pentru turism, engleza pentru ingineri). Astfel, a luat naștere o serie de direcții ale sale, fără a se separa total de ideologia acesteia, toate respectând aceleași principii pedagogice și metodologice: CLIL, CALL, PBL, TBL, Engleza pentru scopuri specifice (ESP) care actualmente fundamentează „eclecticismul informat” (în engl. *informed eclecticism*).

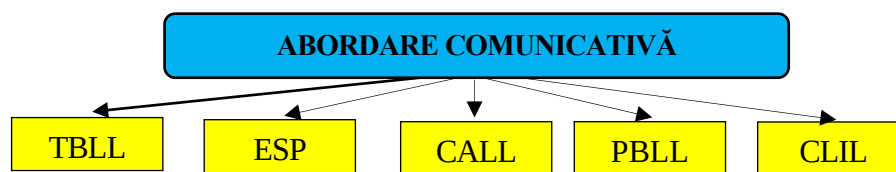


Fig.1.1. Direcții ale abordării comunicative

Suplimentul din 2018 al CECRL recomandă perspectiva acțională drept direcție de urmat în didactica limbilor străine, studenții fiind percepuți ca agenți sociali care trebuie să utilizeze cunoștințele lingvistice pentru a îndeplini funcții sociale. Însă, în promovarea cvasitotală a perspectivei acționale se neglijează o realitate incontestabilă: perspectiva acțională poate deveni eficient funcțională cu condiția că studenții au dezvoltat un anumit nivel de CC și că funcțiile de agent social pe care se expectează să le îndeplinească sunt specifice contextului lor sociocultural. În acest sens, perspectiva acțională nu poate fi desprinsă de trunchiul comun, cunoscut drept AC. În cercetare aplicăm conceptul generic, cu raportare la unele dintre

componentele sale specifice și anume: CLIL, PBL și TBL (concepte nu tocmai noi, aplicate în didactica limbii engleze de cel puțin 2 decenii), pe care se axează perspectiva acțională. În consecință, prin raportare la AC, ne referim la toate celelalte direcții ale sale.

P. Richards sintetizează esența mai multor teoretizări privind specificul AC și propune următorul decalog al principiilor cheie în cadrul acesteia:

-Învățarea limbii străine este eficientizată prin participarea activă a studenților la activități de comunicare.

-Activitățile didactice oferă studenților posibilități de negociere a sensurilor, de a-și îmbogăți repertoriul lingvistic, de a observa cum sunt folosite resursele lingvistice și de a participa la interacțiuni verbale constructive.

-Comunicarea este facilitată în temeiul explorării de material autentic, relevant, interesant și care servește atingerii obiectivelor educaționale.

-Comunicarea reprezintă un proces holistic care presupune integrarea simultană a mai multe tipuri de competențe.

-Învățarea limbii este favorizată de strategii inductive, de descoperire a relațiilor dintre dimensiunile limbii, dar și de analiză și reflecție.

-Învățarea unei limbi este un proces gradual care implică greșeli, încercări repetate, eșecuri și utilizarea în mod creativ a resurselor limbii. Deși greșelile fac parte din proces, se vor întreprinde acțiuni de calitate pentru a promova atât fluența, cât și acuratețea.

-Fiecare student își urmează propriul traiect în învățarea limbii străine, progresează în ritm diferit, are necesități și motivație proprii.

-Învățarea eficientă are loc în baza strategiilor de învățare și comunicare.

-Clasa/grupul reprezintă o comunitate în care învățarea are loc prin colaborare și schimburi de idei.

-Profesorul acționează ca facilitator și participant la construirea cunoașterii și creează un mediu favorabil învățării și interacțiunilor verbale, precum și reflecției asupra celor învățate [189, p.23].

Raportate la activitatea didactică, principiile relevă că aceasta este preocupată prioritar de *facilitarea dezvoltării CC în limba studiată prin experiențe de învățare relevante, autentice, integratoare* în convergență cu aspirațiile și finalitățile unei pedagogii post-moderne. Rolul profesorului este unul profund nuanțat din considerentul că acesta nu mai reprezintă centrul cunoașterii pe care o transmite receptorilor pasivi [10, p.39], ci este perceput ca un facilitator, coordonator, moderator, organizator al activității didactice, care creează situații și oportunități de învățare, astfel încât studenții să descopere cunoașterea și să o interiorizeze prin intermediul unei ample diversități de tehnici, procedee și metode, riguros selectate în corespundere cu necesitățile, interesele și aptitudinile lor [85], [249].

Un alt set de principii, etichetate drept **macro-principii**, care ar trebui să se afle la fundamentele didacticii limbilor străine în cadrul unei paradigme moderne, sintetizat în baza elaborărilor teoretice efectuate de R. Ellis [104], B. Kumaravadivelu [139], W. Littlewood [145] și reflectat în teoria despre noile direcții ale AC se referă la **responsabilitățile** profesorului de limbă străină:

- *Să creeze și să asigure un mediu favorabil învățării unei limbi;*
- *Să satisfacă trebuințele celui care învață;*
- *Să ia în considerație interesele și motivația celor care învață;*
- *Învățarea să se regăsească în aplicarea practică a limbii în scopuri comunicative;*
- *Să încorporeze un amplu repertoriu de activități de învățare;*
- *Să evalueze și să ofere feedback relevant;*
- *Să integreze dimensiunea culturală în studierea unei limbi [253, p.10].*

Îmbrățișarea imediată a noii paradigme nu se putea produce fără diverse eșecuri sau erori de înțelegere, așa cum subliniază J. Harmer: *Abordarea comunicativă mereu a însemnat o multitudine de lucruri diferite pentru diferiți oameni* [Apud 253, p.4] care, în practică, în loc să promoveze dezvoltarea CC, deseori promovează incompetența [80], urmând trasee vag conceptualizate. Amploarea și impactul uneori incontrollabil al teoriilor despre eficientizarea învățării limbilor străine a condus inevitabil la percepții ambigue și interpretări dublificate, care în mod firesc au afectat modul în care este percepută didactica limbii engleze. Astfel, s-a conchis eronat că AC nu trebuie să se preocupe de aspectele structurale ale limbii, iar activitatea educațională presupune încorporarea unui amplu repertoriu de activități comunicative **orale** (*dacă conținuturile și activitățile sunt interesante și captivante, atunci limba va avea grijă de sine*) [247]. Propagându-se rapid în mediile educaționale, viziunea a condus la o marginalizare semnificativă a dimensiunii structurale, favorizându-se transmiterea de sensuri. Falsa impresie astfel creată este în contradicție cu modelele CC, care în mod unanim identifică dimensiunea gramaticală ca fiind centrală din punct de vedere al dezvoltării acesteia [177]. Iar cercetători precum S. Savignon [202], J. Richards [189], R. Lyster [150], D. Orlich et al. [169] subliniază necesitatea imperioasă de a reconsidera aspectele date și *a orienta procesul didactic spre o abordare holistică, echilibrată*, evitându-se justificarea conform căreia se acționează în baza **metodei comunicative**, concept inexistent [23]. Predarea/învățarea limbilor străine nu se axează doar pe dezvoltarea comunicării orale și nu exclude centrarea pe dezvoltarea dimensiunii structurale, discursive sau cu relevanță socială: comunicarea poate avea diferite forme, atât scrisă, cât și orală [202, p.213], [229, p.168]. Lectura unui text este o formă de comunicare dintre text și student. Firește, activitățile comunicative sunt prioritare și depind eminamente de obiectivele și expectanțele/necesitățile celor ce studiază, însă acestea nu vor putea avea loc fără o pregătire prealabilă pentru ele: *asimilarea unităților lexicale necesare, a structurilor*

gramaticale pe care se vor construi interacțiunile, a normelor sociolingvistice corespunzătoare pentru diverse situații.

J. Richards subliniază necesitatea unei analize minuțioase a complexității factorilor ce afectează demersul didactic, care va urmări încorporarea a trei aspecte cheie: *structural* (include dimensiunile fonologică, lexicală și gramaticală), *funcțional* (exprimarea de funcții lingvistice) și *interacțional* (transmiterea și interpretarea de mesaje autentice) *ce vor fi vizate printr-o metodologie variată care să se înscrie în paradigma pedagogiei post-metodă* [187]. Pentru evitarea confuziilor referitoare la metoda aplicată, profesorilor li se sugerează *adaptarea* mai curând decât *adoptarea* AC, astfel încât aceasta să corespundă contextului în care predau și să satisfacă trebuințele studenților lor, nu cele descrise în lucrări teoretice [253, p.7]. În contextul actual al predării-învățării-evaluării limbilor străine, profesorii trebuie împuterniciți să selecteze și să implementeze acele conținuturi și metode în vederea dezvoltării CC, care convin cel mai bine necesităților studenților în contextul lor educațional, marcat de cel social, cultural, economic sau istoric, iar o abordare de sus în jos (de la teorie spre practică) nu poate garanta eficiența demersului didactic: acestea trebuie să se informeze reciproc [224, p.6; 18-20]. Respectiv, profesorul este cel care *elaborează propria conceptualizare a metodologiei aplicate, în raport cu experiențele sale anterioare, contextul în care are loc demersul didactic, factorii afectivi și de natură socio-politică și nivelul său de entuziasm și implicare.*

Preluarea unor recomandări generale ar putea da rezultate opuse celor expectate, dacă nu se respectă particularitățile specifice contextului în care are loc actul predării/învățării-evaluării unei limbi străine [150, p.23]. Selectarea și implementarea metodologiei se axează pe „*intuiție pedagogică*”, care la rândul ei se fundamentează pe teoriile despre învățarea limbilor și principiile AC, precum și pe percepțiile și necesitățile celor care învață și care reflectă *nivelul competenței pedagogice* [27, p.24]. Asemenea abordare presupune, printre altele, ***necesitatea dezvoltării profesionale continue a profesorului*** [261, p.10], înscriindu-se în paradigma personalistă [32, pp.119-20], ca agent al schimbării care vizează *dobândirea măiestriei pedagogice* [27, p.24].

Deși metodologia eclectică ar părea simplu de aplicat, nu este întocmai așa: *responsabilitatea profesorilor este amplificată: ei trebuie să analizeze minuțios contextul și să aibă suficientă dexteritate pentru a determina ce metode vor fi optime în facilitarea formării/dezvoltării CC* [146, pp. 375-376]. Pentru profesorii de limbă străină, aceasta devine o adevărată provocare care presupune luarea de decizii înțelepte în funcție de interferența mai multor factori: nivelul de cunoaștere al limbii, voința de a participa, deschiderea spre comunicare și interacțiune, motivație, diferențe, stiluri de învățare ale studenților. În acest context, profesorii trebuie împuterniciți cu cunoștințele, abilitățile și autonomia necesară pentru a decide asupra unei alternative coerente, relevante și sistematice a metodei, una fundamentată pe principii pragmatice, fără a li se impune anumite rigori extrase din teorii netestate empiric, devenind ei înșiși

furnizori de teorii inspirate din observațiile și analiza reflexivă a propriei activități didactice [138, p.27]. În acest sens, este nevoie nu doar de o bună cunoaștere a domeniului și a tehnologiei didactice, ci și de competență, măiestrie și creativitate pentru a asigura parcurgerea cu succes a traseului [18, p.19].

Respectând repere furnizate de teoriile învățării limbilor străine, este important să conștientizăm valoarea ce poate fi obținută din flexibilitate în abordări, în acord cu afirmația T. Slamă-Cazacu care, în ceea ce privește metodele de predare, consideră că „orice metodă poate fi utilă, dacă se ține inițial seama de realitate și dacă nu este aplicată cu exagerări” [Apud 265, p.28].

Astfel, pedagogia post-metodă se întemeiază pe trei parametri cheie care determină direcția și calitatea intervenției pedagogice privind eficientizarea dezvoltării CC.

Tabelul 1.2. Parametrii intervenției pedagogice în cadrul AC

Parametrul	Descriere
Particularități	se evidențiază rolul participanților la actul predării-învățării, se iau în calcul obiectivele specifice, contextul formal ca componentă a contextului sociocultural și economic în care are loc demersul didactic [139, p.171];
Practicități	vizează reducerea distanței dintre teoria și practica pedagogică. Activitatea profesorului nu se limitează doar la aplicarea în practică a teoriilor; el însuși este furnizor de teorii care se desprind din activitatea sa practică, identificată cu cercetarea pedagogică sau cu etica practicității [A. Hargreaves, 1994, Apud 139, p.173]
Posibilități	presupune extinderea obiectivelor predării-învățării unei limbi astfel, încât acestea să corespundă identității socioculturale a celor care învață pentru a se evita respingerea interacțiunii cu un context sociocultural nou [Op.cit., p.174].

În cadrul AC nu ne referim la o metodă aparte (*a traducerii, directă, audio-lingvală, sugestopedia* etc.), ci la o selecție și la o ajustare a diverselor metode, activități, tehnici și strategii în conformitate cu principiile ei. W. Littlewood, 1981, elaborează o clasificare a activităților care se desfășoară la orele de limbă străină în vederea dezvoltării CC.

Tabelul 1.3. Categorii de activități didactice la orele de limbă străină, după W. Littlewood, 1981 [Apud 190, p.18]

<i>Activități pre-comunicative</i>	<i>Activități comunicative</i>
Activități structurale - fundamentul pe care vor fi construite celelalte tipuri de activități: se referă la acumularea cunoștințelor lexico-gramaticale.	Activități comunicative funcționale - vizează îndeplinirea unor funcții comunicative, precum solicitarea și furnizarea de informații, direcții, cum poate fi utilizată o formă gramaticală într-o situație dată.
Activități cvasicomunicative: constituie etapa de tranziție de la cele pur lingvistice la cele comunicative.	Activități comunicative sociale - au un grad de autenticitate sporit: participanții produc sensuri cu respectarea parametrilor sociali în care are loc comunicarea (vârsta interlocutorilor, statutul social, apartenența la o comunitate sociolingvistică aparte etc.).

Primele două categorii se identifică, la urma urmelor, cu formarea/dezvoltarea competențelor de tip reproductiv, iar următoarele vizează formarea/dezvoltarea competențelor productive [19, p.100].

Literatura specializată identifică cinci clase de activități didactice care facilitează dezvoltarea CC:

Tabelul 1.4. Clase de activități ce facilitează dezvoltarea CC în limba străină

1	Situații interactive, simulate	dialogurile, improvizațiile, dialogurile prestructurate, jocul de rol, dramatizarea
2	Sarcini bazate pe audierea/vizualizarea materialelor	verificarea comprehensiunii în baza audiției, prezentări, identificarea cuvintelor-cheie, a ideilor sau a unor informații specifice
3	Activități în baza textului	activitățile pre-lectură, în timpul lecturii și post lectură, precum și recurgera la extensii
4	Exerciții lexico-gramaticale	completarea spațiilor, împerecherea, parafrizarea, relexicalizarea
5	Sarcini comunicative interlingvistice	traduceri din/în limba străină, rezumate din limba maternă în cea străină

Categoriile date nu sunt exhaustive și, ținând cont de caracterul multidimensional al CC și în funcție de componentele ce se doresc a fi ameliorate, se vor implementa activități/sarcini care vor facilita anume dezvoltarea acestora. De notat că desfășurarea unui anumit gen de activitate nu se limitează la dezvoltarea unei singure unități de competență. La nivele mai avansate de competență lingvistică, se propun sarcini activ-participative preponderent comunicative, care au drept obiectiv educarea autodisciplinii și a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă [J. Piaget, Apud 49, p.102], în care studenții trebuie să activeze și să utilizeze resursele de care dispun pentru a transmite sensuri.

Astfel, apreciate și eficiente sunt:

- *activitățile care solicită îndeplinirea unei sarcini* (ex: descrierea unei experiențe de neuitat).
- *activitățile care presupun acumularea de informații* (interviuri, sondaje, masă rotundă).
- *activitățile în care se fac schimburi de opinie* (dezbaterile, discuțiile în contradictoriu).
- *activitățile reflective* (studiul de caz, problematizarea, conversația euristică).
- *jocurile de rol* [189, p.18].

Majoritatea activităților menționate reflectă o trăsătură esențială a AC: orientarea către lucrul în perechi, în grupuri mici, care aduc diverse beneficii studenților:

- *învăță ascultând pe ceilalți*
- *au posibilitatea să producă un volum mai amplu de output comunicativ, integrând materialul lingvistic de care dispun și activând pe cel în stare latentă*
- *își ameliorează fluența*
- *își dezvoltă/îmbunătățesc strategiile comunicative*
- *nivelul anxietății scade, iar cel al motivației și încrederii în sine crește*
- *devin utilizatori independenți ai limbii-țintă*
- *permit conectarea experiențelor de viață la cele de învățare și viceversa*
- *permit integrarea tuturor abilităților lingvistice, asigurând dezvoltarea holistică a CC*

- *învățarea limbii străine este percepută ca o extensie a vieții reale, studenții participând la interacțiuni similare celor autentice*
- *învățarea este orientată către dezvoltarea autonomiei celui care învață o limbă străină*

În vederea dobândirii CC, în viziunea lui W. Littlewood, activitățile de învățare trebuie percepute ca și componente ale unui continuum care includ activități și sarcini preponderent *analitice*, în procesul cărora subiecții interiorizează componente și aspecte ale limbii în mod separat, asigurându-se tranziția spre o *învățare experiențială*, în care aceștia pot să manevreze cu diverse aspecte ale limbii pentru a îndeplini funcții comunicative [145]. Acest continuum este reflectat în tabelul 1.5:

Tabelul 1.5. Continuumul strategiilor didactice în vederea dezvoltării competenței de comunicare, după W. Littlewood [145, p.541]

Strategii analitice		← →	Strategii experiențiale	
Învățare non-comunicativă	Activități langajiere pre-comunicative	Practică în utilizarea limbii pentru comunicare	Comunicare structurată	Comunicare autentică
Orientare către structurile limbii (formă și utilizare). Exerciții de substituie, descoperire inductivă, sensibilizare și atragerea atenției.	Practici de utilizare a limbii cu anumită atenție către sensul transmis, însă fără crearea de noi mesaje și noi sensuri. (ex: descrieri de imagini, utilizarea situațională a unor resurse).	Aplicarea cunoștințelor lingvistice asimilate anterior pentru a transmite noi sensuri, în contexte noi (ex: răspunsuri personalizate la întrebări).	Utilizarea repertoriului lingvistic acumulat pentru a îndeplini sarcini cu un grad relativ înalt de imprevizibilitate (ex: jocul de rol, rezolvarea problemelor, studiul de caz).	Utilizarea cunoștințelor lingvistice acumulate pentru a comunica în situații noi, iar sensurile sunt imprevizibile (jocul de rol creativ, discuțiile, dezbaterile, narațiunile, argumentările).
Orientare către formă și sensuri		← →	Orientare către sensuri și crearea de noi texte.	

Formarea CC în LES este orientată, de cele mai multe ori, către îndeplinirea cu succes fie a diferitelor funcții comunicative generale, fie a celor cu orientare profesională. În cazul pregătirii viitorilor pedagogi, se va ține cont de exigențele la care aceștia vor trebui să facă față. Iată de ce o abordare didactică simplificată este neavenită, de unde și necesitatea de a oferi acestora cât mai multe contexte variate care să contribuie la garantarea nu numai a unui nivel funcțional al CC în limba engleză, dar și să se evidențieze reperele metodologice de care se vor putea servi ulterior în activitatea lor profesională, fiind bine cunoscut faptul că marea majoritate a pedagogilor acționează după modelele în baza cărora au fost ei înșiși formați [236], [257].

În baza celor menționate anterior, conchidem că **flexibilitatea activităților** [14, p.88] trebuie să reprezinte cuvântul de ordine în AC, dar în congruență cu scopul/scopurile care se vor atinge *interacțiunile trebuie să se desfășoare la diferite nivele, să aibă un context sociocultural cât mai aproape*

de realitate și presupun sarcini de învățare mai puțin interactive uneori. Rolul elementului de noutate este de asemenea evidențiat - acesta poate fi de diferit ordin: noutatea activităților, a conținuturilor, a temelor, a modului de interacțiune, a formatului în care are loc interacțiunea verbală. Și, dat fiind că necesitățile celor care învață sunt prioritar considerate, în cadrul AC este important să se tolereze un anumit nivel de dezordine în planificarea, dezvoltarea și implementarea anumitor tehnici, strategii sau metode pentru a corespunde particularităților individuale ale acestora, demonstrând respect față de nivelul de inteligență al fiecăruia, antrenându-i în descoperirea cunoașterii inductiv, prin activități comunicative și de rezolvare de probleme, ceea ce nu se întâmpla în cadrul metodelor anterioare [R. Oprandy, 1999, Apud 249].

1.3. Argumente privind valorificarea textului literar din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare în limba engleză

Cercetarea reprezintă o încercare de a readuce în prim-plan valoarea formativă a TL ca resursă didactică în predarea-învățarea-evaluarea LES din perspectiva dezvoltării CC, pornind, desigur, de la ipoteza că acesta reprezintă *resursa perfectă prin care se poate dezvolta CC pe toate dimensiunile sale.*

Optând pentru revitalizarea TL la orele de LES, este esențial să subliniem că scopul de bază nu se reduce la studierea literaturii engleze (canonizate), ci la explorarea TL (indiferent de gen) ca instrument în baza căruia să se desfășoare activitatea didactică din perspectiva dezvoltării CC în limba engleză; TL interesează în calitate de material didactic autentic pentru asimilarea cunoștințelor lexicale, gramaticale, fonetice, stilistice, pragmatice, etice și estetice etc. [40], [178] și ca resursă care asigură „inițierea în lectură și cultură, în dezvoltarea competențelor de lectură și în formarea unui cititor, care să se afle în dialog cu textul”[A. Pamfil, 2004, Apud 48].

Reintroducerea TL ca sursă de dezvoltare intelectuală și a CC impune necesitatea de a se diferenția între *studiul literaturii* și *studierea literaturii ca mijloc de învățare a unei limbi* [63], [237], existând diferențe semnificative între *a preda literatura* și *a utiliza literatura* [172, pp.144-45]. TL nu sunt elaborate în scopuri pedagogice, fiind în principal destinate vorbitorilor nativi ai unei limbi, însă, deoarece reprezintă o sursă prolifică de activități didactice, ele pot și trebuie să facă parte din conținuturile educaționale pentru cursurile de LES [33]; ele rămân a fi o „resursă didactică autentică care motivează, oferă un context real, reflectă limba studiată și cultura sa, precum și pregătesc studenții pentru situații din viața reală” [59, p.145], stimulându-le abilitățile lingvistice, cognitive, cele sociale și sensibilizându-i [Henning, S.D, 1993, Apud 114].

În literatura specializată se identifică o amplă diversitate de definiții ale TL elaborate pentru a satisface obiectivele unor teorii, direcții de cercetare, cursuri specializate etc. În cercetare, prin TL în calitate de material didactic valorificat din perspectiva dezvoltării CC și a abilităților de GC, ne referim

la textul scris sau oral, aparținând unui autor care operează cu sensurile conotative ale cuvintelor și creează imagini artistice, fiind o formă de comunicare care vizează atât latura afectivă, cât și cea cognitivă și necesită operații mintale complexe pentru a fi înțelese și interpretate în profunzime.

Actualmente, nu ne referim la utilizarea literaturii canonizate, așa cum era percepută în cadrul metodelor tradiționale cu urmarea unui traiect cronologic, ci la o abordare dintr-o altă optică, diferită de cea promovată de metodele clasice. Se vor selecta acele texte de interes, care pot fi explorate în contextul educațional dat, nu ca o imitare a altor contexte, în mod relevant, autentic și în funcție de necesitățile studenților [34], [35], [37], [41]. În concepția lui J. MacRae, literatura care poate fi încorporată în procesul de studiere a unei limbi străine nu trebuie să fie neapărat **Literatură**, ci **literatură** care include orice text original ce utilizează resursele limbii creativ, precum *jocurile de cuvinte*, *fărămiturile de limbă*, *anecdotele*, *cântecele* etc.[156].

Pentru a asigura eficiența procesului educațional orientat către formarea de CC de calitate și a abilităților de GC, este decisiv efortul de a selecta „materia primă” adecvată sarcinilor în baza cărora se va organiza demersul didactic [230, p.151]. Selectarea de TL din perspectiva dezvoltării CC în LES se produce în baza următoarelor criterii:

Tabelul 1.6. Criterii de selectare a TL pentru orele de limba engleză ca limbă străină

	Criteriu	Argument
1	Nivel de complexitate lexicală și sintactică	Vocabularul prea sofisticat și construcțiile gramaticale complexe ar putea constitui sursă de frustrare și pierdere a interesului față de TL, respectiv, reticență față de activitățile didactice organizate în baza TL) [63, pp.22-23], [89,p.8]
2	Volum	Textele prea lungi adesea „sperie”, iar în cazul în care se optează pentru un text mai voluminos, acesta va fi explorat eșafodat [Carlisle, 2000; Hirvela, 1996; Oster, 1989 Apud 63].
3	Relevanță și interes	Ceea ce pare captivant și util profesorului poate fi plicticos și demotivant pentru studenți) [35], [63], [89], [155].
4	Nivel de maturitate cognitivă a studenților	Studenții ar putea întâmpina dificultăți de înțelegere a unor aspecte socioculturale prezentate în TL, în special în cazul în care acestea nu se regăsesc cel puțin parțial în cultura limbii materne [Marshall, 1979, Apud 63].

Abordările behavioriste și structuraliste percepeau învățarea unei limbi străine din perspectiva interiorizării materialului lingvistic în vederea dezvoltării automatismelor de a le utiliza corect în comunicare. Literatura nu își avea locul într-o astfel de abordare instrumentalistă, în baza argumentului că studenții „*trebuiau să învețe limba înainte de a explora texte care nu erau considerate utile pentru comunicare ordinară*” [107, p.14]. Astfel de percepții limitative au condus la eliminarea TL din cadrul orelor de limba engleză, acesta devenind „un oaspete” nu prea binevenit pentru majoritatea profesorilor care consideră că își pierde timpul în loc să se dedice altor activități, precum însușirea normelor gramaticale [34], [39], [159], ignorându-se cu desăvârșire tocmai ideea că predarea-învățarea unei limbi nu presupune doar extinderea nivelului de cunoaștere lingvistică [167, p.8].

Interpretarea eronată a unor concepte specifice AC au generat „colapsul literaturii” [W.Ibsen, 2000, Apud 249, p.32] cu numeroase efecte negative asupra dezvoltării holistice a CC și a abilităților de GC [61], [69], [78], [162]. Numeroși profesori și autori de resurse didactice au adoptat poziția nihilistă a lui W. Edmonson, 1997, conform căreia TL este unul perimat, demodat, elitist, deviat, care nu are nimic deosebit de oferit celor ce studiază o limbă străină și nici nu activează vreun fel de proces cognitiv la un nivel mai înalt decât alte genuri de text [apud 171, p.476], fiind un gen de „extraterestru” [D. Shanahan, 1997, Apud 98, p.2] ce nu își are locul în curricula noțional-funcționale și nu reflectă caracterul utilitar al limbii engleze în conformitate cu cerințele vieții moderne, în contextul globalizării și al statutului său de *Lingua Franca* [128], [254]. Astfel, acei care studiază o limbă străină sunt expuși la interacțiuni cu conținuturi ce reflectă utilizări superficiale sau stereotipate ale limbii, scopul cărora este de a reproduce o imagine în miniatură a societății moderne [108, p.13] [K. Risager, 2012, Apud 249, p.24], identificată cu o abordare „*reductiv-izolaționistă*” [172, p. 8].

Astfel de percepții prejudicioase sunt contrazise de către un număr crescând de cercetători care evidențiază beneficiile multiple ce pot fi obținute din valorificarea TL, în special din perspectiva ameliorării dimensiunii socioculturale [249, p.27], evidențiindu-se că interacțiunea cu TL se produce în baza factorilor afectivi și cognitivi, cu condiția depășirii convingerilor reduționiste ale unor teoreticieni care percep didactica LES strict din punct de vedere al avantajelor profesionale [171, p.477].

În didactica limbii engleze, cel puțin, legătura dintre limbă, literatură și cultură este percepută de cele mai dese ori ca un nod gordian pe care prea puțini se aventurează să îl dezlege, optându-se pentru abordări și conținuturi care ipotetic ar produce rezultate imediate. Separarea artificială dintre limbă și literatură este consemnată de numeroși cercetători: R. Carter și J. McRae constată că limba și literatura au ajuns să fie tratate ca domenii distincte, care nu au nimic în comun [84, p.xxiv]; A. Paran abordează problema în detaliu, subliniind neînțelegerile dintre profesorii de LES și cei de literatură, care „prezintă și o anumită doză de ostilitate” [171], [172], iar C. Kramsch reiterează îndemnul de a se reevalua situația privind utilizarea TL pentru studierea limbii și a culturii unei comunități lingvistice date, considerându-se inseparabilitatea dintre limbă, literatură, natură, cultură [129], [131], [132].

Lipsa de interacțiune cu TL în procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor străine la nivel universitar în Republica Moldova este evidențiată de cercetătoarea N. Puțuntean, care constată că „*având în vedere faptul că cei chestionați sunt profesori de limbi străine de la cele mai importante universități din Chișinău, denotă o situație catastrofală în domeniu, atât la nivel conceptual (așa înțeleg profesorii să predea limbile străine - fără texte literare), cât și la nivel curricular, organizațional etc.*” [45, p.100], iar consecințele unei astfel de abordări se fac resimțite din ce în ce mai sever și se manifestă într-o amplă varietate de deficiențe, identificate la nivel mondial, cu efecte similare [114], [172], [183].

M. Gilroy evidențiază necesitatea reintegrării și reabilitării TL la orele de limba engleză ca parte componentă a programelor de formare de CC, nu doar ca sursă de dezvoltare a celor patru abilități lingvistice, dar și ca resursă ce oferă un enorm potențial educativ [Apud 73, p.1], care poate fi valorificat prin orice gen de metodologie. Ch. Lütge, referindu-se la constatările a numeroși cercetători privind beneficiile TL în studierea unei limbi, susține ideea redefinirii și repoziționării literaturii în predarea unei limbi străine într-atât, încât să se asigure depășirea abordărilor didactice din perspectivă pragmatico-utilitară [Apud 64, p.171] orientată către anumite standarde și implementarea unei abordări complexe care să încorporeze valorificarea literaturii din punct de vedere al dimensiunilor (inter)culturale, esențiale în dezvoltarea CC [Apud 249, p.13].

Actualmente, se cunoaște foarte puțin despre *practicile pedagogice la limba engleză ca limbă străină cu implicarea TL* [168], care conform rezultatelor majorității sondajelor de opinie, nu este apreciat ca sursă de valori estetice și culturale, cu efecte negative semnificative asupra dezvoltării competenței interculturale a celor ce studiază limba dată [249, pp.24-25], [107, p.17]. De câteva decenii deja, practic nu a existat nici un studiu asupra rolului sau eficienței TL în dezvoltarea CC în LES [67, p.249], acesta fiind tratat drept un instrument demodat care nu asigură eficiență în dezvoltarea abilităților lingvistice ale studenților, excluderea sa fiind pseudojustificată prin faptul că CECRL, 2001, (unde TL este sporadic menționat ca resursă ce ilustrează funcția estetică a limbii), nu promovează acest gen de texte. Experții Consiliului Europei, în vederea clarificării unor aspecte care evident au fost interpretate unilateral sau tendențios, susțin că *CECRL reprezintă un suport, menirea căruia este să faciliteze cooperarea și schimburile de bune practici la nivel european în predarea-învățarea-evaluarea limbilor străine, însă își păstrează neutralitatea referitor la metodologia și conținuturile implementate și nu a sugerat vreodată că gramatica sau literatura nu ar trebui predate* [241, p.27]. Dimpotrivă, relevanța TL este reflectată în dezvoltarea competenței sociolingvistice (socioculturale) și a celei de scriere creativă [8, p.62], precum și în prezentarea medierii ca strategie de comunicare [241, p.104]. Rolul TL în învățarea limbilor străine se evidențiază după cum urmează: *Literaturile naționale și străine aduc o contribuție majoră la patrimoniul cultural european pe care Consiliul Europei îl consideră drept „o resursă comună inestimabilă care trebuie ocrotită și dezvoltată”*. *Studiile literare au numeroase finalități educative, intelectuale, morale și afective, lingvistice și culturale, nu doar estetice* [8, p.52].

Pe termen scurt, explorarea TNL poate crea impresia de *achiziții lingvistice imediate*, însă pe termen lung, la nivel național și internațional, se constată tot mai frecvent numeroase lacune în formarea competențelor și valorilor tinerilor [39], [183], ceea ce readuce în centrul atenției mediului academic, dar și pedagogic, necesitatea **revenirii la sursă: re-valorificarea potențialului TL** ca resursă didactică, dar și educativă, evidențiată în suplimentul CECRL, 2018, unde sunt furnizați noi descriptori care se referă anume la utilizarea TL [241, p.51], cu prezentarea a trei scale: - *Lectura de plăcere (proces pur receptiv; cu*

descriptori elaborați în baza altor descriptori prezentați în CECRL); - Exprimarea reacției personale față de TL (mai puțin academică, la nivele joase de competență); - Analiză și critică literară (academică, la nivele înalte de competență).

J. McRae subliniază că reintroducerea TL în conținutul *curricular nu este un moft, o modă pasageră, ci o necesitate* [Apud 84, pp.26-27], iar pentru D. Van aceasta devine **o obligație** a factorilor de decizie în dezvoltare curriculară [221, p.2]. L. Bredella consideră că TL presupune o interacțiune intensă dintre cititor și text, promovându-se astfel dezvoltarea abilităților receptivă și productive, care nu sunt procese opuse, ci total interdependente [68, p.18], în acest sens iese în evidență statutul dublu al TL: - mediu de dezvoltare a competenței de lectură (oferă suport pentru formarea și aplicarea conceptelor și strategiilor de comprehensiune și interpretare) și operă, obiect estetic, înregistrat în memoria culturală [48, p.93].

Tendențele actuale par să indice o oarecare schimbare de atitudine [171, p.467], numeroși teoreticieni accentuează necesitatea stringentă de a revitaliza TL ca resursă didactică în cadrul cursurilor universitare de LES: P. Duff [101], D. Franzen [109], G. Hall [113], [114], C. Kramsch [131], A. Paran [172], S. Savvidou [262], D. Xerri [Apud 249], remarcabile se fac eforturile continue întreprinse de British Council, IATEFL, Project Gutenberg și unele publicații științifice internaționale (*The Journal of Literature in Language Teaching*) pentru restabilirea statutului TL în cadrul curriculei de limba engleză, în conformitate cu opinia lui S. McKay, care accentuează că *TL își are cu adevărat locul în didactica limbii engleze* [155, p.535]. Cercetători precum S. Alami [230], C. Jones și R. Carter [122], G. Hall [113], [114], D. Xerri [Apud 249] constată că, în pofida interesului crescând față de TL ca resursă didactică, acesta rămâne marginalizat în continuare [159, p.117;120], figurând doar sporadic, în conținuturile didactice, subliniindu-se superficialitatea activităților implementate în baza unui TL, care, în cea mai mare parte a cazurilor, se reduc la întrebări de verificare a comprehensiunii și uneori de consolidare a unităților lexicale, nu întotdeauna noi și utile celor care învață [113, pp. 47-48], [167, pp.3-5]. Aceste abordări, deși se prezintă ca elaborate în baza CECRL, contravin integral documentului care stipulează clar dezvoltarea competențelor lectoral-literare prin descriptori de competență B2 (pot înțelege proza literară contemporană) și C1 (pot înțelege texte literare și expozitive lungi) [122, pp.69-70].

Scepticismul și reticența profesorilor sunt susținute, în primul rând, de lipsa de suficiente studii empirice care să confirme (in)eficiența TL ca resursă didactică la orele de LES [34], [110, p.227], precum și de insuficiența pregătirii metodologice care să le permită acestora să integreze TL din perspectiva dezvoltării CC, ceea ce face ca „TL să fie nevoit să își sape o nișă în conținuturile curriculare” [143, p.110].

Un alt argument ar fi necesitatea de a elabora independent activități comunicative în baza textului [94], [124], [143], precum și dificultățile de selectare, astfel încât TL să motiveze și să captiveze studenții [142, pp.19-20], [143, p.112]: profesorii care încearcă să încorporeze TL la ore se confruntă cel mai adesea cu „o diversitate de probleme ce țin de cadrul metodologic” [171], intensificate de lipsa de consens referitor

la ce fel de texte să se utilizeze și când este oportun pentru a le introduce [33], [39], [41]. N. Gilroy-Scott consideră că contraargumentele privind introducerea TL ca parte integrantă a curriculumului de limbă străină comunicativă adesea capătă tentă de remarci de piață, explicate prin incapacitatea de a le aborda: *studenții nu știu ce să facă, iar profesorii nu știu cum să le prezinte* [Apud 73, p.15].

Un studiu experimental privind explorarea TL ca resursă de bază pentru studierea limbii franceze de către viitorii profesori la Bekeley University, SUA, a demonstrat că un curriculum integrat nu limitează dezvoltarea CC, ci optimizează considerabil experiențele de învățare [60], [82], [232]. C. Barrette et al., sintetizând opiniile mai multor cercetători preocupați de integrarea curriculară a TL ca resursă didactică autentică, evidențiază că TL în sine nu poate prezenta probleme celor ce studiază: *nu există TL bune sau rele, există însă metode neadecvate de a le valorifica* [60, p.218]. Respectiv, metodologia aplicată în explorarea unui TL trebuie să reprezinte o prioritate pentru profesorii de LES pentru a eficientiza atingerea obiectivelor educaționale, evidențiindu-se componenta practică a acesteia, care învață și încântă [2, pp.133-134].

Lipsa contactului cu TL se traduce într-un șir imens de lacune în educația, cultura generală și pregătirea profesională a studenților, îndeosebi a viitorilor pedagogi [38], [181], [185] (datele furnizate de Comisia Europeană evidențiază calitatea pregătirii cadrelor didactice drept cauză a analfabetismului funcțional), deficiențe tot mai des semnalate de organizații internaționale de evaluare (PISA, de ex.), care opinează că, deși la nivel de comunicare ordinară majoritatea celor care studiază o limbă străină se descurcă destul de bine, mult prea mulți prezintă competențe limitate de a citi și a gândi critic [34], [157], a scrie corect și creativ, a construi texte coerente și logic structurate, etc. [42, p.103]. Problema devine una gravă, în special la nivel universitar, servind drept alt argument în favoarea reabilitării TL la orele de limbă străină:

- dezvoltarea intelectuală a tinerilor prin capacitatea sa de a implica o diversitate de procese mintale complexe pentru perceperea și interpretarea mesajului transmis, care „nu se reduce numai la perceperea exactă a unui text; ci declanșează multiple procese psihice” [48, p.95], spre deosebire de cele nonliterare, care de regulă prezintă informația de-a gata, la suprafață, fără a solicita prea mult operații de gândire critică precum a face inferențe, a conecta, a sintetiza etc.; explorarea predominantă a acestora din urmă limitează abilitățile de procesare în profunzime, diluează informația, precum și solicită prea puțin gândirea [224].

TL are mult mai multe de oferit decât material lingvistic contextualizat și poate fi valorificat printr-o amplă diversitate de tehnici, metode și procedee didactice de la cele tradiționale până la cele moderne cu integrarea TIC [115, p.107], implicând studenții în experiențe de învățare ce provoacă din punct de vedere emoțional, cognitiv și estetic [C.Kramsch, 2009, Apud 115, p.108], care treptat vor dezvolta autonomia celor care învață și le va permite să devină utilizatori critici ai limbii studiate și culturii acesteia [159, pp.121-122]. F. Anghel subliniază că *cei ce studiază o limbă străină prin intermediul TL au acces la drumul către înțelegerea vieții, către dezvoltarea competențelor de comunicare, a toleranței și a altor competențe transversale* [2, p.133].

A. Maley, 1989, conturează câteva trăsături ale TL care servesc drept argumente în favoarea utilizării lor ca resursă în studierea unei limbi, evidențiate în tabelul următor:

Tabelul 1.7. Caracteristici și beneficii ale TL la orele de limbă străină [A. Maley, 1989, Apud 67]

1	universalitate	teme universale: <i>sentimentele, emoțiile, căsătoria, divorțul, nașterea, moartea, ura, dragostea, etc.</i> ; studenții, având suficientă maturitate cognitivă, emoțională, psihică, vor putea să genereze și să argumenteze diverse judecăți, atitudini și concluzii, din care să beneficieze în viața personală.
2	relevanță personală	TL abordează experiențe de viață, reflectă idei, emoții, stări care pot fi trăite sau re trăite imaginar de cititori, sau se pot identifica cu acestea prin intermediul textului.
3	diversitate	În TL găsim limbajul bebelușilor, al dezmiardării, al declarațiilor de dragoste, al justiției, medicinei sau predicilor etc.
4	interes	Una dintre funcțiile de bază ale literaturii este de a produce plăcere cititorului prin faptul că abordează subiecte de interes pentru acesta, solicitându-i atenția.
5	capacitate sugestivă	„Se poate obține maximum de performanță dintr-un minim de material propus spre studiu.”
6	ambiguitate	Limbajul TL fiind unul sugestiv, are sensuri diferite și transmite mesaje diferite cititorilor. Arareori, doi cititori vor reacționa identic față de același text.

J. Collie și St. Slater, unii dintre cei mai vehemenți promotori ai TL ca instrument de lucru în cadrul orelor de limba engleză, afirmă că beneficiile pe care acestea le oferă depășesc cu mult dezavantajele pe care le pot prezenta uneori. Imperfecțiunile ce se impută TL pot fi cu ușurință eliminate dacă se elaborează, selectează și implementează sarcini adecvate [89, p.4]. Citind asemenea texte, cei care învață o limbă străină trebuie să se descurce cu un vocabular inițial prevăzut pentru vorbitorii nativi, astfel familiarizându-se cu diverse aspecte ale uzului lingvistic, convenții și norme caracteristice limbii scrise pentru a exprima ironia, descrierea, argumentarea, dezacordul etc. [ibid. p.19]. Autorii identifică următoarele beneficii ale textului literar la orele de limbă străină:

Material didactic autentic și valoros [89, p.3]: TL, prevăzut pentru vorbitorul nativ și fiind *Engleza în toată splendoarea ei* [261, 6], poate fi utilizat pentru a complementa materialele nonliterare pentru achiziții lexico-gramaticale și semantice mai complexe, în special la nivele mai avansate. În învățarea unei limbi străine, TL servește drept sursă *de input*, de material didactic autentic, dar și *de output*, acționând drept stimul în provocarea discuțiilor, dezbaterilor, a împărtășirii de idei și opinii, care contribuie substanțial la dezvoltarea CC, cea intelectuală [20], [41], [178] și a GC - coloana vertebrală în interpretarea oricărui gen de text [134, pp.15-16], [236, p.2], [245, p.5], precum și la ameliorarea competențelor de scriere creativă [83], [118], [133].

Îmbogățire culturală - cititorul descoperă un imens tezaur de valori și elemente ce descriu cultura, limba căreia o studiază: modalitățile de a exprima emoții, gânduri, comportamente, tradiții, credințe, comparându-le cu cele specifice culturii cu care se identifică, sporind gradul de autenticitate al sarcinilor didactice și reflectând integrarea componentei socioculturale a CC prin sensibilizare, comparare, identificare etc. În calitate de aliat al limbii [73] și ca o fațetă a culturii, TL reprezintă sursa ideală pentru accesarea diversității culturale și merită un loc de prestigiu în curricula pentru cursurile de limba engleză [54], [132]. Limba și

cultura sunt inseparabile, fațete ale aceleiași entități [76], [142] și atunci când se optează pentru textul non-autentic, implicit se optează pentru a preda sau învăța o limbă în afara contextului cultural care îi conferă identitate. În societatea contemporană, caracterizată prin diversitate și eterogenitate culturală, nu este suficient să stăpânești doar resurse lingvistice pentru a putea comunica eficient. Este nevoie de competențe care permit perceperea lumii din diverse perspective [75, p.19] și care vor asigura o înțelegere în profunzime a alterității, dar și a sinelui [68, pp.6-9; 15; 18]. Un student poate învăța elementele structurale ale unei limbi din orice gen de text, însă doar TL îi oferă contextul în care se regăsesc reflectate aspectele socioculturale ale utilizării limbii date [261], exprimate prin diverse registre, dialecte și idiolecte conținute în dialoguri pe teme dintre cele mai diverse, care servesc drept model de comunicare autentică [20], [178]. TL, bine selectat în conformitate cu nivelul de cunoaștere al limbii de către studenți, motivația și interesele lor, constituie o resursă supremă nu doar pentru studierea limbii, ci și a vieții în general [261, p.43], [M. Celce-Murcia Apud 51, p.51] contribuind nu doar la dezvoltarea CC, dar și la sporirea cunoașterii despre lume, despre diverse culturi, aceștia *devenind astfel călători interculturali* [82, p.188].

Pentru S. Bassnett și P. Grundy, TL reprezintă documente specifice ce reflectă diverse aspecte ale unei societăți, oferind posibilitatea de a le înțelege în profunzime, ilustrând în același timp abilitatea sublimă de a utiliza resursele unei limbi [61]. Deși universul prezentat în TL este unul fictiv, acestea au totuși potențialul de a descrie personaje adevărate provenind din diferite medii sociale, iar cititorul le descoperă opiniile, intențiile, sentimentele, tradițiile și obiceiurile, credințele și valorile de viață [207, p.87], ceea ce contribuie semnificativ la dezvoltarea concepției personale despre anumite societăți sau grupuri, culturi sau țări, consolidând dimensiunile CC, în special pe componenta socioculturală/sociolingvistică și interculturală [125], [155, p.531].

Îmbogățirea cunoștințelor lingvistice – prin intermediul TL, contextualizat, studentul însușește sensuri și utilizări diverse ale vocabularului și elementelor gramaticale deja cunoscute, asimilând, de cele mai multe ori inconștient, accidental, diverse unități lexico-gramaticale noi. Structurile prea complexe și sofisticate pe care le poate conține un TL își au partea pozitivă, pregătindu-i pe studenți pentru limba reală pe care o folosesc vorbitorii nativi și care nu vorbesc limba din manual, și nici engleza academică. Integrând TL în curricula universitară, se creează numeroase situații prin care studenții au posibilitatea să descopere diverse dialecte, varietăți lingvistice și utilizări mai puțin formale ale limbii, să sesizeze anumite subtilități ale uzului, accentuând dezvoltarea dimensiunilor lingvistice și sociolingvistice ale CC. O dimensiune aparte a CC, masiv neglijată în predarea-învățarea LES, se referă la competența metaforică, limbajul metaforic având arie vastă de utilizare în toate sferele vieții, ca parte inherentă a gândirii și comunicării care, în viziunea lui Lakoff, 2006, nu este doar o chestiune de cuvinte, ci de gândire și moduri de a acționa, inclusiv verbal, care permit înțelegerea experiențelor umane, ca reflecție a sistemului conceptual al utilizatorilor unei limbi [Apud 194, pp.32-33].

Implicare - TL are capacitatea de a implica cititorul din punct de vedere emoțional, dar și cognitiv. Atunci când un text reușește să captiveze cititorul, vocabularul necunoscut devine transparent [89, p.7], acesta fiind preocupat să descopere o lume nouă, sau uneori să se redescopere prin optica unui personaj sau a autorului, să decodeze mesajul, să se pună în locul personajelor, să ia decizii, să critice, să comenteze. TL poate fi atât de captivant și să absoarbă în totalitate, încât cunoștințele lingvistice să fie asimilate fără ca studenții să fie conștienți de aceasta [135], [213], [261].

Sensul nu face parte integrantă din text. Receptarea nu se identifică cu absorbția pasivă de semnificații preconstruite, ci este locul unei produceri de sens [21, p.11]. Respectiv, în contact cu TL, studentul își poate avea aportul personal la interpretarea sensului și la construirea cunoașterii atunci când își pune anumite întrebări despre limbajul utilizat, sensul figurat, contextul sociocultural etc. și are reacții la acestea [68, pp.9-10;18]. Deci, au loc diverse tranzacții între text și cititor [51, p.64], *se trece de la un lector pasiv la unul nu numai activ, dar și foarte socializat* [21, p.12], în care cititorul *devine coautor al textului, întregul său potențial afectiv, cognitiv, emoțional participând la interpretarea sensului* [167], [170], transformându-se în gânditor critic, iar recrearea sensurilor favorizează dezvoltarea tuturor dimensiunilor CC. Studentul nu citește doar pentru a se familiariza cu anumite evenimente sau personaje; el trebuie să se concentreze atât pe forma lingvistică utilizată, pe conținut, cât și pe decodarea sensului [101]. Iar aceste operații mintale profunde fac experiența lecturii una memorabilă, spre deosebire de TNL, care se demodează și se uită rapid. În acest sens, C. Șchiopu subliniază că în interacțiunea cu un TL, *în primul rând, e vorba de un proces de actualizare a vechilor cunoștințe, dar și de noi asocieri, provocate de ideile cuprinse într-un text. În al doilea rând, lectura determină judecăți și raționamente care consolidează sau conduc la descoperirea de noi adevăruri*, care declanșează la rândul lor o multitudine de reacții afective, dar și cognitive [48, pp.95-96].

Valoarea unui TL nu rezidă în sensul său referențial, ci în ceea ce studenții pot extrage din el, ceea ce contribuie la crearea unui echilibru între predarea/învățarea formei lingvistice și descoperirea sensurilor. G. Cook, militând pentru readucerea TL în cadrul orelor de limba engleză, evidențiază că „un TL produce emoții, iar intelectul în afara emoțiilor este deșert și lipsit de sens” [89, p.189]. Autorii de conținuturi curriculare ar trebui să considere aspectul dat vital în dezvoltarea celorlalte potențialități ale individului, în conformitate cu noile realizări științifice despre învățarea limbilor, care evidențiază rolul esențial al factorilor afectivi: pedagogii trebuie să știe cum să le valorifice pentru a avantaja studenții în formarea de competențe [D. Shanahan, 1997, Apud 109, pp.124-125].

TL reflectă o imagine ideală a felului în care este folosită limba, conținând exemple concrete ale uzului și normei deopotrivă, prezentând contextualizat elemente dialectale sau registre lingvistice, stiluri și genuri care nu reprezintă simple particularități ale utilizării limbii, ci exprimă diverse funcții comunicative sociale, oferind studenților posibilități nelimitate de a-și dezvolta abilitățile deductive în diverse contexte

lingvistice și situaționale, prin conectarea textului la realitatea cotidiană, la experiențe proprii, prin reacții și reflecții, activități de scriere creativă etc. [217, pp.120-121]. TL, prin specificul său de a crea imagini și culoare, reprezintă o sursă de reacții în bază de emoții care *stimulează output-ul lingvistic și gândirea rațională* [193, p.29]. Varietatea de dialoguri pre- sau post- lectură, asalturile de idei, dezbaterile sau simplele exprimări de opinii reprezintă acte de comunicare originale și autentice: cei ce învață o limbă străină aplică atât mijloacele verbale și paraverbale, recurg la elementele competenței strategice atunci când nu dispun de resurse suficiente și devin gânditori liberi [41], [110]. Împărtășim integral opinia lui J. Collie și St.Slater [89], M. Long [148], A. Gilmore [111], referitoare la statutul TL ca text autentic, evidențiind că imensitatea de activități didactice ce pot fi organizate în baza lui nu poate fi implementată cu același succes în baza unui TNL [261, p.15], iar acestea nu facilitează doar „interiorizarea vocabularului și structurilor gramaticale”, ci dezvoltă eficient celelalte componente ale CC în paralel cu abilitățile de GC [52], [54]. Nici o oră de LES în baza textelor referențiale nu este la fel de diversificată, atât de plină de opinii, experiențe și istorii personale precum una în care activitățile didactice au ca punct de pornire un TL pentru că un TL nu este factual precum un articol enciclopedic, ci se preocupă de identificarea motivelor pentru care anumite lucruri se întâmplă, de *motivația omului*, astfel facilitând desfășurarea de activități comunicative cu grad înalt de autenticitate [110, p.228].

Comunicarea autentică, caracterizată prin redundanță lexicală sau gramaticală, ezitări, reluări și repetări, elipse etc. nu este reflectată în TNL, care promovează un limbaj non-autentic, prin indicatori textuali falși și fraze perfect construite, precum și a situațiilor de comunicare necorespunzătoare necesităților celor care învață LES, acestea rareori fiind situații reale cu care studenții se confruntă în viața de zi cu zi [41], [171], [207]. Explorarea TL ca resursă didactică se evidențiază anume datorită faptului că nu prezintă structuri lingvistice prefabricate pentru a corespunde unui curriculum funcțional, ci etalează multitudinea de posibilități de utilizare creativă a resurselor lingvistice în situații diverse care, deși fictive de cele mai dese ori, sunt inspirate din viața reală.

Textele scurte, cu caracter expozitiv-informativ în care abundă manualele de limba engleză în mare vogă la moment, prezintă următoarele trăsături: *registru standard, formal și ușor inteligibil asemeni englezei pe care o auzi la aeroport sau hotel* [111, p.75], *vocabular simplist, specific unui anumit domeniu, destul de sec, lipsit de culoare artistică, structuri gramaticale conform normelor, volum redus, idei singulare, adesea dau senzația de ceva nu se leagă; se evită jargoanele, slangul, etc. prezintă o variantă distorsionată, artificială a limbii, care poate fi benefică celor care studiază limba engleză până într-un anumit punct, asimilând o variantă a limbii care le permite să interacționeze cu vorbitorii altor limbi și care are o aplicare practică imediată* [Op. cit., pp.78-80].

O altă particularitate a TNL, esențială în cazul studierii limbii engleze ca limbă străină, se referă la faptul că chiar și atunci când încorporează unități idiomatice, utilizarea lor este opac ilustrată, studenții neizbutind

să sesizeze ariile de utilizare și sensurile conotative pe care le pot transmite, în special din considerentul că competențele de a interpreta limbajul figurat nu au fost anterior dezvoltate [41]. Deficiențele date au fost identificate încă în sec. XIX de către marele pedagog H. Sweet, care afirma: „*marele avantaj al textelor naturale, idiomatice asupra metodelor sau sistemelor artificiale constă în faptul că acestea reflectă obiectiv orice aspect al limbii. Sistemele artificiale, pe de altă parte, au tendința de a fi repetitive, de a se concentra pe anumite forme și structuri gramaticale sau elemente de vocabular, în detrimentul altora, care sunt deopotrivă de, sau chiar mai importante* [H. Sweet, 1899, Apud 111, p.40]. TL, spre deosebire de cel non-literar, oferă studenților posibilitatea de a experimenta descoperirea cunoașterii la diferite nivele de complexitate, prin conținuturi ideatice multinivelare din care fiecare student desprinde ceva personal [213]. În interacțiunea cu un TNL, studenții nu sunt suficient de motivați să se mobilizeze, să depună efort mintal superior pentru a descoperi cunoașterea în profunzime, ceea ce într-un final se poate traduce în acte de comunicare forțate, contrastând cu interacțiunile verbale în care fiecare participant are ceva de spus [194].

Penuria de TL din conținutul manualelor de limba engleză la nivel universitar în Moldova contrastează cu abundența de pagini extrase din broșuri comerciale, afișe de tot genul, oferte de vacanță și pasaje din presă [35, p.69] (Anexa 1). Atrăgând atenția asupra faptului, nu avem în vedere inutilitatea acestora din urmă, dimpotrivă, sunt extrem de utile în vederea dezvoltării de abilități practice de a folosi limbajul convențional-funcțional pentru anumite situații specifice precum scrierea unei scrisori de intenție, a unui CV, a unui email, a face o reclamație ș.a.m.d. Intenția este de a sublinia necesitatea de a valorifica TL în studierea LES la nivel universitar și a se trata cu atenție cuvenită, pornind de la numeroasele avantaje pe care le prezintă [34], [35]. Interacțiunea cu TL produce efecte benefice la toate nivelurile de cunoaștere a unei limbi: *vocabular bogat și diversificat, ortografiere corectă, norme gramaticale consolidate, cunoașterea a diferite registre, precum și abilități de scriere creativă, care treptat asigură progresul de la nivel elementar de competență la unul avansat* [134, p.16]. Datele din raportul Institutului American pentru Excelență Academică, 1996, demonstrează efectele pozitive ale TL asupra a 6000 de subiecți implicați în cercetare, subliniind că aceștia au înregistrat progrese importante și la alte discipline: matematică, științe sociale, scriere creativă, ceea ce arată că competențele de GC dezvoltate prin intermediul lecturilor literare sunt transferabile altor domenii: studenții care citesc TL sunt caracterizați drept mai activi și având competențe sociale mai bune, precum și cunoștințe generale mai vaste, pe lângă cele lingvistice și socioculturale [Op.cit., pp.17-18].

Explorând TL, studenții se află în centrul acțiunii didactice, descoperă sensul de sine stătător, construiesc propria cunoaștere [193], [225], [261], cu profesorul doar se facilitează procesul, ceea ce rareori poate fi obținut prin exploatarea de texte referențiale. Profesorii, cărora le revine responsabilitatea de a opta pentru, a selecta și a valorifica eficient TL, nu trebuie să fie intimidați de dificultățile pe care acestea le-ar putea prezenta, în special dacă e să ne referim la cele lingvistice sau socioculturale [78, p.122], [182, p.223]:

ceea ce contează, în primul rând, este ca studenții să beneficieze de multitudinea de avantaje pe care acestea le prezintă și care nu se regăsesc la același nivel în nici o altă resursă didactică [261, p.6]. „*Dificultățile de ordin cultural care pot fi întâlnite nu trebuie neapărat evitate, acestea constituind teren fertil pentru reflecții, comparații, discuții și debateri*” [155, p.529], iar atunci când acestea creează dificultăți de comprehensiune, ele trebuie exploatate ca *sursă de promovare a toleranței față de diversitate* [N. Frye, Apud 155, p.533].

Interacțiunea cu TL, indiferent de genul acestuia, intensifică potențialul de a implica subiectul în studierea limbii străine nu doar pe latura cognitivă, ci și pe cea afectivă, exploatând și valorificând *emoțiile, sentimentele și atitudinile*. Considerăm oportun și necesar să oferim studenților conținuturi care să producă emoții și să captiveze, în locul acelor conținuturi reci, impersonale în care abundă manualele de limba engleză în vogă [178]. Experiențele de învățare, trăite prin interacțiunea cu un text care poate fi o reflectare a experiențelor personale, cu certitudine vor avea un impact decisiv asupra interiorizării mai rapide a materialului lingvistic și sociolingvistic în procesul de consolidare a CC, grație „emoțiilor pe care le produc” [Aguilar, Apud 51, p.62]. D. Hanauer subliniază necesitatea de a pune *studentul viu, cu trăiri, emoții și sentimente în centrul experiențelor de învățare, astfel încât procesul de învățare a limbii să fie unul profund personalizat, contextualizat și relevant* [115, p.106].

În elanul de a corespunde cerințelor utilitare de limba engleză, care trebuie să satisfacă pe cât mai mult posibil exigențele unei economii de piață, cursurile de LES au fost *dezumanizate*: mare parte a cercetătorilor și pedagogilor par să fi uitat că cei care o învață sunt, în primul rând, ființe vii, cu trăiri, emoții și sentimente [C. Kramsch 2006, Apud 115, p.105]. În didactica limbii engleze, masiv influențată și direcționată de factori externi, s-a ajuns în situația în care învățarea limbii este definită prioritar în termeni de achiziții lingvistice sau cognitive, iar „cel ce învață se identifică cu o „entitate intelectuală implicată într-un proces cognitiv-evaluativ” [115, p.105]. Finalitatea educației postmoderne vizează dezvoltarea personalității educabililor din punct de vedere afectiv, cognitiv și social, iar valorificarea de texte referențiale are caracter reducător, orientat către dezvoltarea de *homo faber*, conform tendințelor utilitare, *dictate de perspective socio-economice, ceea ce echivalează cu o gravă eroare* [234, p.29]. Experiențele de învățare a unei limbi au *în centru ființa umană, cu toate trăsăturile ei de personalitate, reacții, atitudini și sentimente, nu doar abilitățile cognitive*. Aspectele date sunt considerabil diminuate, contrar ideologiei de bază a AC, care subliniază dezvoltarea abilităților de comunicare ale celor ce studiază în mod *contextualizat și personalizat*. Cercetătoarea L. Frunze afirmă că TL, fiind și un generator de plăcere, produce *delectare intelectuală* (bucuria cunoașterii, descoperirii, relaxării) și atracție estetică (bucuria trăirii emoțional-senzoriale și emoțional-psihologice) [20], iar învățarea devine mai eficientă [68], [167]. Accentuând și valorificând aspectul uman al studierii unei limbi străine, cu rol de transformare a întregii ființe, se poate obține ceea ce, în viziunea lui H. Widdowson, este cel mai dificil de obținut - *echilibrul*

dintre cognitiv și afectiv. În acest sens, profesorii trebuie să creeze contexte în care studenții să poată utiliza limba studiată autentic, care să permită manifestarea deplină a potențialului lor [223, p.706; 715].

G. Hall se referă la **educație lingvistică** (language education) în loc de învățarea unei limbi (language learning) în temeiul că, prin intermediul unei limbi străine, studenții se formează ca indivizi și devin capabili să evalueze și să aprecieze mai profund propria lor identitate culturală și lingvistică, în special în contextul actual, când asistăm la o ștergere, la o uniformizare a frontierelor dintre popoare, limbi și culturi [113], [114]. În concepția lui L. Bredella [68], [69], H. Widdowson [222], în studierea LES utilizarea TL este esențială atât din punct de vedere lingvistic, ca formă supremă a expresiei lingvistice [112], cât și pentru atingerea obiectivelor educaționale. Această valoare incontestabilă trebuie explorată în profunzime și pentru a inocula studenților simț și gust estetic, care se dezvoltă prin abordarea diverselor forme de expresie artistică și a competenței de a le recepta, interpreta și transpune în contexte de viață reală. Valori umane precum toleranța, empatia, dăruirea, compasiunea sunt teme majore în numeroase lucrări literare și servesc drept model de urmat, prin aplicarea de strategii didactice bine chibzuite se vizează receptarea optimă a TL, în multitudinea sa de valențe: lingvistice, sociale, axiologice, culturale, în concordanță cu finalitățile educației umaniste.

1. 4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza literaturii la tema dată scoate în evidență cercetarea insuficientă a problemei studiate. Conceptualizarea competenței de comunicare, ca generator al schimbării de paradigmă în didactica limbilor străine prezintă în permanență un teren fertil pentru teoreticieni: o definiție exhaustivă, nonambiguă și general acceptată nu există deocamdată, ceea ce generează o diversitate de interpretări și utilizări. Indivizibilă în general, din perspectivă didactică, defalcarea competenței de comunicare în cadrul diferitelor modele componentiale este oportună și servește la identificarea aspectelor cărora trebuie să li se acorde mai multă importanță în procesul de predare-învățare-evaluare a unei limbi străine [33], [36].

2. S-a clarificat și argumentat științific interdependența dintre dezvoltarea competenței de comunicare și abilitățile de gândire critică în procesul de studiere a unei limbi străine, care se concretizează prin participare la interacțiuni ce implică deopotrivă acte comognitive [40].

3. Reconceptualizarea competenței de comunicare cu integrarea abilităților de gândire critică a condiționat propria noastră definiție operațională: *CC reprezintă un repertoriu de abilități, cunoștințe și atitudini necesare pentru a transmite, interpreta și negocia sensuri, care interacționează constant și implică deopotrivă operații mintale complexe precum memoria, atenția și gândirea critică, ce determină alegerile în termeni de comportamente comunicative făcute de către cei care studiază o limbă străină, luând în calcul contextele lingvistic, sociolingvistic și pragmatic.*

4. S-a demonstrat că abordarea comunicativă în didactica limbilor străine, fundamentată pe necesitatea dezvoltării comportamentului comunicativ al subiectului prin acumularea de cunoștințe lingvistice, sociolingvistice, pragmatice și manifestarea lor în performanțe în scopul realizării de funcții comunicative și întemeiată pe numeroase studii teoretice, nu reprezintă o teorie a învățării limbilor și nici o metodă de predare-învățare similară celor tradiționale, ci constituie o conceptualizare practică în bază de principii care justifică eclecticismul „informat” [23].

5. S-au identificat și clarificat principiile pedagogice și metodologice care fundamentează abordarea comunicativă în studierea unei limbi străine și implementarea metodologiei eclectice în concordanță cu contextul în care are loc demersul didactic. Eclecticismul în bază de principii (informat) în didactica limbii engleze reprezintă o abordare complexă, cu considerarea unui șir de factori și a apărut ca reacție față de dogmatismul promovat prin urmarea trasului riguros specific metodelor.

6. S-a elucidat că dezvoltarea CC prin valorificarea potențialului formativ al textului literar se produce în baza intervenției pedagogice explicite și implicite cu considerarea parametrilor practicității, particularității și posibilității.

7. S-a argumentat științific necesitatea revitalizării textului literar ca *resursă didactică supremă*, care poate fi eficient explorată în studierea limbii engleze ca limbă străină din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare, a gândirii critice, a creativității, dar și a setului de valori ale studenților, ca rezultat al conștientizării beneficiilor sale la nivel cognitiv, motivațional, creativ, didactic, favorizând ameliorarea tuturor dimensiunilor CC și abilităților de GC [34], [35], [39], [178], [181], [183], [184].

8. Investigarea literaturii specializate a condus la concluzia că multitudinea de definiții ale TL, deși extrem de variate, nu reflectă utilizarea sa din perspectivă didactică, luat ca resursă în baza căreia să se dezvolte competența de comunicare într-o limbă străină. Respectiv, s-a elaborat definiția de lucru conform căreia *TL în calitate de material didactic valorificat din perspectiva dezvoltării CC este textul scris sau oral, aparținând unui autor care operează cu sensurile conotative ale cuvintelor și creează imagini artistice, fiind o formă de comunicare ce vizează atât latura afectivă, cât și cea cognitivă și necesită operații mintale complexe pentru a fi înțelese și interpretate în profunzime.*

2. METODOLOGIA DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR

2.1. Premise pedagogice pentru dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar

Dezvoltarea CC într-o limbă străină presupune interacțiunea armonioasă și interdependența dintre diverse variabile, care nu se limitează la cele de ordin lingvistic sau didactic. Astfel, pe lângă dimensiunile lingvistice și pedagogice, predarea-învățarea-evaluarea limbii engleze este puternic nuanțată de factori de natură psihică, socială, economică etc. În acest subcapitol vom aborda câțiva factori cu impact major în procesul de formare a CC în LES în baza TL ca resursă didactică, trei modele de abordare ale acestuia, care vor constitui un model integrat, vom evidenția atât particularitățile fiecăruia, cât și diversele posibilități metodologice din perspectiva dezvoltării CC la limba engleză, vom insista pe dezvoltarea celor trei componente ale sale în izomorfism cu abilitățile de GC, pe particularitățile unui curriculum comunicativ integrat. Dimensiunile clarificate vor sta la baza fundamentării teoretico-praxiologice a *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul textului literar*.

În contextul extinderii fără precedent a limbii engleze ca instrument de comunicare internațională, conștientizarea că simpla interiorizare a cunoștințelor (meta)lingvistice, în lipsa altor componente esențiale, nu asigură dezvoltarea eficientă a CC, punctul de reper în atingerea obiectivului primar în integrarea armonioasă a celorlalte aspecte (non-lingvistice, în esență), dar și pentru facilitarea formării progresive a acesteia, se impune de la sine corelarea unui ideal cu finalitățile educației mai cu seamă în perioada postmodernă [26], [193]. Modificarea de optică a generat o revoluție paradigmatică și în predarea/învățarea limbilor care, percepută procesual, vizează, în primul rând, dezvoltarea CC în limba străină prin integrarea celor 5 C: **cunoștințe, conținuturi, cultură, comunicare, comunitate** și valorificarea celor 4 abilități lingvistice: **vorbi, scriere, ascultare, citire** [182]. Integrarea celor 5C urmărește evidențierea faptului că a cunoaște o limbă în scopuri comunicative depășește atât aria celor patru abilități lingvistice, cât și profunzimea conținutului lingvistic (gramatică, vocabular, pronunție). În ultimă instanță, se încorporează la același nivel de importanță dimensiunea cognitivă, culturală, conținutală, iar dimensiunea **comunitate** ține de utilizarea limbii în scopuri comunicative în afara cadrului formal, constituind o premisă pentru relaționare, integrare în alte comunități lingvistice și învățare pe întreg parcursul vieții.

Investigarea și sintetizarea literaturii specializate în domeniul lingvisticii aplicate a condus la conștientizarea faptului că un curriculum comunicativ la LES pentru studenți va fi incomplet în lipsa valorificării potențialului formativ al TL. Acestea fiind date, ne-am propus să sporim eficiența programului de studiu al limbii engleze ca limbă B prin integrarea unui set de strategii didactice în baza

TL, orientate către dezvoltarea holistică a CC pe cele trei dimensiuni descrise în modelul elaborat de Comisia Europeană pentru Educație și detaliat în CECRL, dar și a GC, identificată drept una dintre abilitățile-cheie pentru funcționarea eficientă a individului în societatea cunoașterii. Referindu-se la caracterul incomplet al unui curriculum noțional-funcțional, M. Swan, 1985, subliniază necesitatea elaborării unui curriculum complex, integrator, vizând cel puțin opt dimensiuni: *funcțională, noțională, situațională, tematică, fonologică, lexicală, structurală și abilitățile lingvistice* [Apud 77, p.506]. Pornind de la aceste dimensiuni, constatăm că și contextul nostru de formare reclamă reconceptualizări curriculare dinamice, pertinente care să permită ajustări în concordanță cu exigențele educaționale ale societății postmoderne, orientate către educație permanentă [14, pp.131-132].

Curriculumul la *Limba engleză și comunicare* (specializarea B) pentru studenții ce urmează un program dublu de formare profesională inițială se realizează în baza seriei New English File de C. Oxenden, Ch.Latham-Koenig, P. Seligson, recunoscut drept unul dintre cele mai eficiente și relevante suporturi didactice pentru predarea/învățarea/evaluarea LES la nivel internațional, reflectând calitativ dezvoltarea celor patru abilități lingvistice: *audiție, scriere, citire, vorbire*. Așa cum am elucidat anterior, CC nu presupune doar cunoașterea și manipularea materialului lingvistic și a abilităților lingvistice, ci include *a ști când și cum să activezi aceste cunoștințe și abilități pentru a transmite sensuri*. În acest context, CC nu va fi eficient dezvoltată fără abordarea integrată a celor trei componente ale sale; fiind necesare elaborări curriculare actualizate din această perspectivă, determinate, în primul rând, de necesitățile comunicative ale beneficiarilor procesului didactic [Van Ek, 1975, Apud 199].

Pedagogia formării competențelor nu se reduce la predare-învățare [160, p.53] și nu exclude valorificarea conținuturilor educaționale [idem., p.17]; suplimentarea acestora cu TL ca resursă autentică valorificată în context educațional pentru a dezvolta eficient CC prin integrarea celor patru abilități lingvistice și a celor 5C va produce multiple beneficii pentru cei care studiază LES [60, pp. 217-18]. Micro-reproiectarea curriculumului [24, p.32] la disciplina *Limba engleză și comunicare*, care să reflecte relația dintre limbă-literatură-cultură include patru direcții, toate în corelare cu delimitările CECRL (Anexa 2):

1. Dimensiunea interpersonală, cu valorificarea strategiilor didactice interactive (conversația, dialogul socratic, dezbaterile, argumentarea, schimbul de idei în baza TL, etc.). **2. Dimensiunea cunoaștere:** sporirea nivelului de cunoaștere a lumii moderne, a altor culturi, percepții, credințe, stiluri de exprimare etc. prin comparație, explorare, reflecții și interacțiuni cu diverse genuri de TL. **3. Dimensiunea experiențelor personale:** prin dezvoltarea abilităților de comprehensiune, interpretare, conectare a textului la experiențele anterioare, reconstruirea de scheme ale cunoașterii, dezvoltarea gândirii critice și a celei creativ-imaginative. **4. Dimensiunea lingvistică:** prin augmentarea repertoriului lingvistic (interiorizarea voluntară, ghidată și structurată a materialului lingvistic sau accidentală, prin interacțiune extensivă cu input lingvistic variat) și valorificat la nivel de ascultare, scriere, citire, vorbire.

Selectarea și implementarea conținuturilor ca mijloc de formare a competențelor și a metodologiei necesare se produce în baza analizei și considerării, pe cât mai exact posibil, a următoarelor aspecte:

1. *Obiectivele* celor care studiază limba străină (integrarea într-o comunitate lingvistică, ascensiune sau formare profesională, afiliere personală la o cultură nouă).
2. *Contextul* în care va mobiliza CC în limba străină (personal, profesional, educațional, public).
3. *Evenimentele comunicative* la care ar putea participa: discuții informale pe teme uzuale, prezentări la conferințe, predarea unui volum de materii etc.
4. *Funcțiile lingvistice* îndeplinite prin comunicarea în limba străină în cadrul acestor evenimente comunicative: a se prezenta, a solicita informații, a exprima admirație, a face o declarație de dragoste, a respinge, a face sugestii, a aproba, a face complimente, a exprima apreciere etc.
5. *Noțiunile și conceptele-cheie* la care ar recurge pentru a realiza acte de comunicare eficiente.
6. *Varietățile și stilurile lingvistice* cu care ar putea interacționa: British/American/Australian/Canadian English, registrele limbii.
7. *Conținutul gramatical* relevant pentru a putea construi texte corecte structural-semantic.
8. *Conținutul lexical* pentru a asigura comprehensiunea unui vast repertoriu de texte și a produce propriile texte [Van Ek și Alexander, 1980, Apud 187].

Un curriculum elaborat pe *principiul integrării dintre limbă și literatură*, orientat către dezvoltarea CC și a abilităților de GC va încuraja implementarea unei metodologii variate care, la rândul ei, să graveze în jurul unor principii esențiale, și anume:

- *abordarea comunicativă*. O limbă se învață/asimilează mai ușor prin intermediul activităților de comunicare la care participă educatul, sistematic, conștientizat, asumat, în baza competențelor anterior dobândite atât în limba maternă, cât și în limba străină [236].

- *principiul integralizării*. CC în limba engleză, competență-cheie care facilitează accesul individului la sursele cunoașterii, a dezvoltării personale și profesionale, este crucial să se asigure integrarea acesteia în paradigma didacticii formării competențelor, dar și în paradigma generală a educației [49]. Prin armonizarea abordărilor metodologice, a conținuturilor, a contextului de formare etc. din perspectiva dezvoltării CC la LES se urmărește asigurarea unui traiect echilibrat, care să se înscrie exigențelor societății cunoașterii, în schimbare continuă, de care trebuie să se țină cont în elaborarea/actualizarea curriculei universitare pentru a se sincroniza cu standardele educaționale europene [26, pp.4-5].

- *principiul integralității*. Utilizarea TL ca resursă didactică pentru dezvoltarea CC în LES asigură o abordare integră a acesteia, prin facilitarea dezvoltării tuturor componentelor sale contextualizat, coerent, în contrast cu alte genuri de abordare, în care aceasta se produce adesea scindat, fragmentar sau sporadic (noțional-funcțională, de ex.). TL, în temeiul potențialului său de a reflecta limba în toată complexitatea sa, oferă contexte variate pentru valorificarea tuturor dimensiunilor CC și pentru creștere personală,

contribuind la formarea viziunilor obiective despre lumea în care trăim, la aprofundarea cunoașterii de sine, identificarea apartenenței socioculturale, conștientizarea diversității de valori și principii de viață etc. care vor facilita integrarea în cadrul unor comunități sociolingvistice sau culturale.

- *respectarea standardelor internaționale*. Dezvoltarea CC în limba engleză se desfășoară în baza nivelelor identificate de CECRL și a metodologiei în conformitate cu ideologia AC.

- *dezvoltarea abilităților de gândire critică* [27, p.29]. Studenții sunt antrenați în variate activități didactice care stimulează dezvoltarea GC, componentă esențială în dezvoltarea eficientă, viabilă, progresivă a CC în LES, dar și a altor competențe care asigură funcționalitatea individului într-o epocă a schimbărilor sociale, ideologice, economice, politice și care reprezintă premisa pentru învățarea pe tot parcursul vieții.

- *abordarea centrată pe student*. Studentul reprezintă actantul principal în descoperirea și construirea cunoașterii, urmărindu-se sporirea motivației și a gradului de implicare în activitățile de învățare [49, p.46; 47; 58], conductive spre dezvoltarea CC în LES, prin participare la interacțiuni verbale cu ceilalți, în mod responsabil, motivat, determinat și perseverent, valorizându-i-se potențialul intelectual. AC prin definiție plasează studentul în centrul acțiunilor educaționale [198, p.3].

- *principiul abordării conștiente* [49, p.138], [30, p.13] prevede că studenții înțeleg materialul cu care interacționează, scopul pentru care studiază diverse elemente ale limbii, precum și metodele prin intermediul cărora se vizează facilitarea învățării.

- *principiul orientării procesuale* a fost identificat ca pertinent în cercetare în temeiul că studierea unei limbi străine, în special prin componenta socioculturală, presupune o transformare totală a personalității studentului, a identității sale, care devine una complexă și se produce gradual, fiind un proces deschis, de durată, care continuă și se manifestă în cadrul non formal și cel informal.

- *principiul relevanței*. Conținuturile și metodologia aplicate în vederea atingerii obiectivelor educaționale corespund intereselor, necesităților, nivelului de pregătire și competență lingvistică a studenților, reflectă valorificarea potențialităților lor din perspectiva dezvoltării CC în limba engleză și a abilităților de GC și permit conectarea experiențelor de învățare în cadrul formal la viața reală [123].

- *principiul accesibilității* vizează atât conținuturile didactice utilizate pentru dezvoltarea CC în limba engleză, cât și metodologia implementată pentru atingerea acestui deziderat și se realizează prin respectarea unor cerințe printre care: gradul de complexitate al materialelor didactice utilizate și al metodologiei aplicate trebuie să corespundă potențialului cognitiv al studenților: conținuturile prea simple vor conduce la plictis și dezinteres; cele prea complexe - la frustrare, demotivare și renegare. Pentru a evita asemenea scenarii, profesorii trebuie să analizeze minuțios posibilitățile și potențialul studenților de a selecta corect și de a implementa eficient conținuturile și tehnologia didactică.

-*principiul implicării active* [49, p.138] - actul predării-învăţării-evaluării unei limbi străine este unul dual, nicidecum unilateral, iar implicarea activă a studenţilor în activităţile didactice orientate către dezvoltarea CC şi a GC este esenţială [12, p.11] şi favorizează dezvoltarea personală prin participare la procesul de formare şi transformarea valorică a educabililor în concordanţă cu pedagogia umanistă, definită în spiritul valorilor europene.

- *principiul abordării diferenţiate* [27, p.29]. La orele de LES, diferenţierea este percepută din câteva perspective: *nivel de competenţă, conţinut, text, sarcini, parcurs* [49], [180]. Fiecare student vine cu propria contribuţie şi nivel de dezvoltare al CC în LES, are preferinţele sale în termeni de activităţi, diferite expectanţe, precum şi parcursul propriu în atingerea obiectivelor pentru care se vor adopta diferite strategii de învăţare [181]. Implementarea unui curriculum care pune în valoare diferenţierea prin valorificarea „*multi-metodologiei*” [169, p.54] conduce implicit la învăţare autentică care va fi exprimată prin comunicare autentică. *Diferenţierea şi personalizarea* instruirii asigură dezvoltarea CC a studenţilor prin crearea de contexte de învăţare favorabile declanşării potenţialului lor intelectual, cognitiv, socializant, în virtutea unei atmosfere binevoitoare, respectuoase şi încurajatoare, unde efortul şi progresul gradual se apreciază mai mult decât produsul finit [100].

-*principiul autoinstruirii*. Studentul va îndeplini diverse sarcini de muncă individuală, pentru a-şi consolida şi extinde cunoaşterea, în raport cu potenţialul, interesele, preferinţele, stilul propriu de învăţare. „A instrui pe cineva înseamnă a-l înzestra cu ceea ce el nu cunoaşte, a-l ajuta să se transforme, să se modeleze din punct de vedere al calităţilor psihice şi de personalitate. A te instrui presupune cunoaştere independentă, transformare, modelare prin eforturi personale, fără intervenţia cuiva din afară, nemaifiind necesară prezenţa unui martor extern al faptelor tale” [5, p.21].

Metodologia aplicată în vederea dezvoltării CC şi a abilităţilor de GC prin intermediul TL, în baza Curriculumului integrat, formează un reper unitar cu ideologia şi principiile metodologice ale AC, cu centrarea pe cel ce învaţă şi cu abordarea în bază de sarcini prin integrarea armonioasă a celor 4 abilităţi lingvistice *vorbire, scriere, ascultare, citire* şi a celor 5 C [161].

Diversitatea şi eterogenitatea metodologiei conductoare către dezvoltarea CC este inspirată de câteva direcţii pertinente AC:

- *Instruirea în bază de sarcini, în bază de conţinuturi, eminent centrate pe cel care învaţă şi încorporează o diversitate de strategii interactive.*

- *Interactivitatea* [25, p.64] *se referă la interacţiunile dintre student-profesor, student-student, student-text, text-student.*

- *Afluxul lingvistic este exploatat din diverse perspective - lingvistică, sociolingvistică, culturală, pragmatică, discursivă, prin încorporarea de strategii didactice orientate spre observare, sensibilizare, conştientizare, comparare, diferenţiere, generalizare, aprofundare, extindere, integrare, interiorizare,*

evaluare, sintetizare, extrapolare, aplicare, etc. Abordarea dată favorizează scrierea de eseuri, discuțiile de grup, dezbaterile, prezentările în clasă, de grup sau individuale, elaborarea de portofolii, jurnale de lectură, feedback constructiv și asigură o evaluare cât mai holistică a performanței, studentul fiind apreciat în toată complexitatea sa, valorificându-i-se potențialul cognitiv, dar și cel atitudinal [199, p.5].

Este important să precizăm că în didactica limbii engleze se operează cel mai frecvent cu șase tipuri de abordare a TL și anume: *Noul criticism (New Criticism)*, *Structuralismul*, *Abordarea stilistică*, *Abordarea în bază de reacțiile cititorului*, *Abordarea lingvistică și cea culturală* (evidențiază interrelaționarea dintre limbă și aspectele socioculturale). Dintre acestea, doar trei sunt considerate relevante în studierea LES: *Abordarea lingvistică*, *Abordarea în baza reacțiilor cititorului și cea culturală* [73], [84], [113], [141], [262]. Celelalte sunt recomandate în special pentru cursurile de limbă engleză ca limbă maternă sau cursurile universitare de literatură. Dat fiind că cercetarea se preocupă de dezvoltarea CC prin valorificarea TL în calitate de resursă didactică la cursul universitar *Limba engleză și comunicare*, am adoptat modelul unificat, elaborat de Ch. Savviddou, 2004, care constă din trei componente: **1. Abordarea lingvistică; 2. Abordarea în baza reacției personale; 3. Abordarea culturală**, numit *model de abordare integrată a TL la orele de LES* [262]. Modelul în cauză este orientat spre valorificarea unui repertoriu amplu de competențe prin activarea și promovarea lor împreună cu abilitățile de GC, care presupun *elemente de problematizare, studiu de caz, intertext, deducții, identificare, stabilirea rapoartelor cauzale, sinteză, comparare* etc. abilități ce vor putea fi transferate în alte contexte educaționale, precum și în situații autentice de comunicare. Modelul încorporează elemente de analiză a limbajului și interpretare a textului, însă nu la fel de riguros și profund ca în cazul analizei stilistice și presupune parcurgerea etapelor clasice de lucru cu textul la toate nivelele: *pre-lectură, în timpul lecturii, post lectură* [178].

Abordarea lingvistică vizează extinderea repertoriului lexico-gramatical al studenților [169], [180] și se centrează pe activitatea ghidată, semighidată sau independentă a studenților în vederea descoperirii sensurilor noi, a elucidării contextuale a sensurilor prin diverse tehnici și strategii implementate la toate etapele interacțiunii cu TL. Atenție deosebită se acordă deducerii sensului figurat, exprimat prin diverse procedee stilistice. Explorarea TL prin implementarea modelului lingvistic se preocupă în special de încorporarea de sarcini și activități de prezentare, consolidare a unităților lexico-gramaticale și integrarea lor în texte proprii pentru a le facilita retenția prin activități de: *parafrizare, re-lexicalizare, substituire, completarea spațiilor, împerechere, categorizare, descoperire inductivă, word clustering, hărți conceptuale, ordonare, eliminare, identificare, explicare, comparare, definire, deducere, brainstorming, snowball, tehnica 3-2-1, precum și o gamă variată de interacțiuni verbale care să încorporeze diverse elemente lingvistice, sociolingvistice și pragmatice*.

Abordarea în baza reacției cititorului [113], [114], [141], [232] reprezintă o abordare constructivistă ce se axează pe valorificarea contribuției fiecărui student la decodarea sensului unui TL, fiecare dintre acestea este acceptat drept corect și relevant, fiind fundamentat pe cunoștințele și schemele cunoașterii anterior construite, la care recurge studentul făcând conexiuni, asocieri, comparând, evaluând și sintetizând, pentru a produce noi elemente ale cunoașterii, promovând comunicarea autentică, prin interacțiuni verbale care se situează la diferite nivele: *student-text*, *student-student*, *student-studenți*, *student-profesor*. Modelul valorifică interacțiunea continuă dintre trei câmpuri imanente procesului de lectură: 1. *textul de citit ca ansamblu semnificant, care oferă cititorului unele puncte de ancorare ce servesc la stabilirea unui pact de lectură și care asigură înțelegerea*; 2. *textul elevului cititor sau cititorul ca text*; 3. *întâlnirea textului cu elevul cititor ca spațiu al dezvoltării semnificației, care conduce la un modelaj ideologic, la o veritabilă transformare a textului* [21, p.10]. În lipsa unei reacții generatoare de interacțiuni din partea studentului, TL ar constitui teren arid pentru orele de limbă străină [107, p.42]; multitudinea de interpretări posibile facilitează dezvoltarea CC, dar și a GC și creativă, care se produce într-o atmosferă unde răspunsurile nu se etichetează cu *corect/greșit* [59, p.68]. Esența acestui model de abordare a TL plasează studentul în centrul acțiunilor pedagogice care, prin sarcini și strategii didactice relevante, prin implicare personală, devine energia creatoare a textului [49]. Un avantaj aparte al acestui model rezidă în *valorificarea laturii umane a educației*: studenții reacționează în baza emoțiilor și sentimentelor față de text, personaje, idei, perspective etc. manifestându-și individualitatea, astfel asigurându-se că studiul literaturii nu se reduce la examinarea aspectelor lingvistice [230, pp.67-8].

Modelul dat se centrează pe **sarcini și activități didactice** preponderent comunicative, care de cele mai multe ori transcend textul, implică abordare intertextuală [182], [184].

Abordarea culturală - vizează dezvoltarea (inter)culturală a studenților prin sporirea cunoașterii despre contextul social-istoric al textului, autor, curent literar, gen literar, aprecierea valorii estetice a textului, moduri și stiluri de viață, pentru a înțelege mai bine cultura limbii străine studiate. Predarea-învățarea unei limbi este *un amplu și complex proces de educare, de axiologizare* [30], care să faciliteze interrelaționarea eficientă a individului cu purtătorii altor limbi. Formarea unei identități multilateral dezvoltate, capabilă să judece și să ia decizii în cunoștință de cauză, se regăsește printre obiectivele cursurilor de limbă străină, iar a reduce studierea acesteia la formarea CC fără a include componenta (inter)culturală se identifică cu abordări în vid, studenții neavând posibilitatea să determine *ce? cum? când? de ce?* anumite comportamente sunt preferate altora în situații specifice de comunicare. Informația mai mult sau mai puțin savantă despre anumite aspecte ale **Culturii** (ex: Public Holidays in the UK) reflectată în texte expozitiv-informative nu oferă răspunsuri la astfel de întrebări, ceea ce subliniază necesitatea explorării unor alte tipuri de input, care să acopere lacuna dată, să contribuie la transformarea preconcepțiilor studenților, formându-le o viziune deschisă, tolerantă față de diversitate [53].

Interacționând cu TL, studentul va surprinde aceste elemente, uneori de sine stătător, alteori fiind necesară intervenția pedagogică pentru *a-l sensibiliza, a-l face să observe, să conecteze, să deducă, să analizeze pentru a înțelege anumite comportamente verbale sau non-verbale prezentate*. Compatibilizarea modelului dat în predarea-învățarea limbilor străine are loc prin modificarea de optică vis-a-vis de TL, care nu se identifică doar cu **Cultura** unui neam, ci și **cultura**, și presupune explorarea sa pentru îmbogățirea cunoașterii care să faciliteze formarea CC [159], [211].

Cele 3 modele erau percepute drept abordări distincte în cadrul a diferitelor metode în didactica limbii engleze (în particular metoda gramaticală), iar implementarea unui model unificat, comprehensiv care să vizeze toate componentele CC din perspectiva interrelaționărilor complexe dintre acestea, este deplin justificată, cu multiple deschideri către integrarea TIC. Aceasta nu trebuie percepută ca o soluție panaceu: este esențial să se creeze un echilibru între activitățile în baza tehnologiilor (cu rol de sprijin) și cele tradiționale, acestea completându-se reciproc, favorizând lucrul individual sau în colaborare și facilitând dezvoltarea autonomiei celor care învață [127, pp.584-85], [178].

Identificarea conținuturilor sau a strategiilor didactice dintre cele mai moderne nu asigură de la sine eficiența actului didactic și nici succesul învățării, profund marcată de diverși factori printre care: *trăsăturile de personalitate, potențialul cognitiv, natura și intensitatea emoțiilor, sursele și caracterul motivației, mediul în care are loc învățarea, specificul relațiilor din cadrul grupului* etc. [59], [93], [159]. Orice metodă sau conținut didactic se va valorifica și va fi eficientă cu considerarea și respectarea factorilor esențiali care alcătuiesc **contextul** demersului educațional, cel mai important element fiind actorii implicați, activitatea didactică focalizându-se pe aceștia [15], [93]. **Contextul social** joacă un rol esențial în formarea CC în LES, în primul rând, datorită impactului pe care îl are asupra motivației [100], [210], dezvoltării personale a individului, asupra percepțiilor despre lume și despre limba studiată, determină alegerile individului, precum și natura interacțiunilor prin intermediul cărora se ameliorează nivelul de cunoaștere al limbii [138, pp.42-43]. Inseparabilitatea și interdependența dintre contextul social și cel educațional este remarcabilă: indivizii vin în clasă cu propriul repertoriu de cunoștințe și abilități, obținute în alte contexte și extind noile cunoașteri în afara cadrului formal, iar curriculumul nu poate anticipa modul și nivelul la care aceste întrepătrunderi vor avea loc [146], [148], [180].

Cadrul formal reprezintă un micro spațiu sociocultural în care se valorifică potențialul formator, dezvoltator și de construire a cunoașterii prin interacțiuni de orice ordin cu TL, cu profesorul, colegii sau alte surse de input lingvistic și cultural care să faciliteze formarea CC și a GC prin activități și sarcini didactice receptive și productive [207]. Hymes afirma că *în studierea unei limbi este crucial ca să se analizeze ce se petrece în afara contextului educațional pentru a decide ce trebuie înfăptuit în cadrul formal și periodic să se evalueze interdependențele dintre acestea* [Apud 100]. În cazul nostru, afirmația este absolut relevantă deoarece ne referim la studierea LES, care presupune că studenții au posibilități limitate

de a aplica și consolida în afara clasei cunoștințele sociolingvistice acumulate, accentuându-se astfel rolul cadrului formal. Sunt considerate esențiale următoarele aspecte care prefigurează contextul educațional, determinat de cel social:

1. Factorii afectivi și trăsăturile de personalitate (factorii psiholingvistici, conform teoriei lui M. Long, 1997) (*empatia, deschiderea către comunicare, răbdarea, deschiderea către noi experiențe, potențialul cognitiv*) au impact crucial asupra interiorizării cunoștințelor lingvistice și sociolingvistice și a exteriorizării lor în timpul interacțiunilor verbale [100, p.23], [103] și transformă actul didactic într-un proces de o complexitate aparte, în bază de relații multidimensionale ce nu se limitează la actul predării-învățării [160, p.54]. R. Oxford *afirmă că anume factorii afectivi au cea mai mare pondere în succesul sau eșecul studierii unei limbi străine* [Apud 210, p.206]. Dat fiind faptul că în cercetarea noastră sunt implicați subiecți adulți, caracterizați prin conștientizare și (hiper)sensibilitate față de eșecurile comunicative de orice gen, în contrast cu copiii), e nevoie de mult tact pedagogic în stimularea anume a celor trăsături care vor contribui la buna relaționare și la interacționare productivă care, la rândul lor, facilitează achizițiile lingvistice, socio-lingvistice și pragmatice și transformarea lor graduală în CC [177]. St. Krashen [133] și D. Larsen-Freeman [140] insistă pe ideea că anume input-ul **comprehensibil** și **filtrul afectiv redus sunt** factori determinanți în interiorizarea input-ului și transformarea lui în output: *un subiect va interioriza doar ceea ce este deplin înțeles și doar în condiții de stres și anxietate minimale*. Ipoteza lui St. Krashen despre rolul filtrului afectiv în dezvoltarea CC este ușor observabilă în timpul performanțelor comunicative orale. Studenții care experimentează un nivel redus al anxietății și un nivel înalt al încrederii în sine produc output comunicativ mai eficient decât cei cu un nivel înalt al anxietății, deși au fost expuși acelorași experiențe de învățare în baza acelorași surse de input [133, pp.35-37]. Implementarea unei metodologii eclectice în acest context vizează diferențierea instruirii și crearea de situații de învățare în care studenții să își manifeste potențialul comunicativ (ex: îndeplinirea unor sarcini scrise pentru cei extrem de timizi/introvertiți în timp ce ceilalți îndeplinesc un joc de rol în baza textului).

2. Predarea-învățarea-evaluarea unei limbi străine nu reprezintă un proces linear, fiind profund nuanțat și determinat de **atitudinea** factorilor implicați [199, p.12], [200, p.224]. **Atitudinea** (deschiderea (dispoziția) pentru dialog constructiv, aprecierea calităților estetice și dorința de a le promova și interesul pentru interacțiune [247]) este generatoare de *motivație*, la rândul ei, determinată de factori de vârstă, potențial intelectual, trăsături de personalitate, experiențe de învățare anterioare și curente, trebuințe individuale etc. [99], [100]. Motivația slabă produce rezultate slabe ale învățării, constată R. Allright [Apud 265]. Aspectele date se manifestă la diferite nivele de intensitate, având un impact colosal asupra procesului didactic. O atitudine de respingere nu va produce motivație, lipsa de motivație va genera ne-dorința de a participa la activitățile didactice propuse, manifestată prin blocarea interacțiunilor verbale, refuzul de a împărtăși idei cu ceilalți, de relaționare și socializare, determinante în consolidarea cunoștințelor și formarea

de competențe. Interacționând cu ceilalți participanți ai demersului didactic, cei ce studiază o limbă străină au posibilitatea să testeze practic validitatea și calitatea cunoștințelor acumulate, precum și a abilităților formate pentru a produce acte de vorbire prin care să transmită/interpreteze sensuri, deprinzând diverse uzanțe ale luării de cuvânt, strategii compensatorii sau de clarificare, etc. șlefuiindu-și astfel CC, aceasta având un caracter determinat social [177].

3. Necesitățile și scopurile studenților, care vor determina atât conținutul curricular, cât și metodologia aplicată în vederea atingerii obiectivelor educaționale [91].

4. Nivelul de maturitate psihică și cognitivă al studenților (conceptual readiness). Studenții adulți sunt suficient de maturi din punct de vedere cognitiv pentru a interioriza volume ample de cunoștințe abstracte, care se vor reflecta asupra calității CC în LES. Studenții nu învață ceva la solicitarea profesorului sau pentru că așa prevede curriculumul, ci doar atunci când sunt pregătiți pentru a învăța, proces facilitat de instruire [146, p.378]. Astfel, ținând cont de particularitățile cognitive individuale, profesorul de LES va implementa o metodologie variată pentru ca fiecare participant să înregistreze progrese - deci are loc personalizarea demersului educațional.

5. Influența limbii materne asupra limbii străine studiate: impactul transferului pozitiv și negativ, conștientizat sau ba, asupra *interlimbajului* celor ce studiază LES, conform teoriei lui Selinker [Apud 107], [183]. Dezvoltarea CC în LES se produce în baza aspectelor lingvistice și socioculturale specifice limbii materne în primul rând, ce vor marca modul în care subiecții interiorizează particularitățile limbii engleze și le exteriorizează în producerea de output. Evitarea fosilizării unor aspecte ale interlimbajului în LES reclamă intervenție pedagogică de calitate, respectându-se celelalte dimensiuni ale contextului educațional, ceea ce justifică valorificarea metodologiei eclectice [107].

B. Kumaravadivelu se referă la conjuncturile de factori care intervin în procesul de interiorizare a cunoștințelor lingvistice și transformarea lor în output, ca fiind **facilitatori**, nu **cauzali**, susținând că conștientizarea rolului lor contribuie la o abordare mai eficientă a CC în contexte educaționale formale. Astfel, savantul indică acronimic grupurile de factori care trebuie considerați în procesul de predare/învățare/evaluare a CC în limbi străine pentru a asigura succesul intake-ului.

I- factori individuali (vârstă, gen, anxietate etc.)

N- factori de negociere (interacțiune și interpretare)

T- factori tactici (strategii de învățare și de comunicare)

A- factori afectivi (atitudini și motivație)

K- factori cunoștințe (cunoștințe lingvistice și metalingvistice)

E- factori de mediu (contextul social și cel educațional) [138, p.30].

Înainte de a se transforma în **intake**, input-ul este supus unei serii de procese-operații mintale determinate de interacțiunea dintre factorii sus identificați și particularitățile cognitive ale subiectului, însă rămân a fi nedefinite și neexplicate integral în continuum-ul dintre *input* → *intake* → *output*.

Ca rezultat al investigării și sintetizării literaturii specializate, am elaborat **Modelul tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL** (fig. 2.1. p.73), fundamentat pe repere teoretico-praxiologice furnizate de diverse teorii ale învățării limbilor străine și de științe precum pedagogia, lingvistica, lingvistica aplicată, psihologia, etnografia comunicării, respectând principiile generale ale pedagogiei formării de competențe, dar și cele specifice didacticii LES din perspectiva dezvoltării holistice, armonioase a CC la studenți. Analizând abordările elucidate și urmărind dezvoltarea CC în LES prin implementarea curriculumului integrat, *Modelul tehnologic* este elaborat în conformitate cu dimensiunile analizate anterior, esența acestuia fiind determinată de trei perspective cheie:

Perspectiva epistemologică: funcția epistemică a limbii este valorificată prin sporirea cunoașterii despre lume, despre cultura limbii țintă, favorizând dezvoltarea abilităților de GC, creativă etc., care se vor extinde în afara cadrului formal, un volum imens de informații fiind accesibil doar prin intermediul limbii engleze.

Perspectiva sociocognitivă: studierea unei limbi devine un obiectiv prin care se vizează transcenderea însușirii lexicului și/sau a sistemului gramatical al unei limbi și se axează pe înglobarea tuturor dimensiunilor ce contribuie la formarea de CC funcțională, eficientă în diverse situații și contexte de comunicare, conform teoriei sociocognitive a lui D. Atkinson, în baza căreia învățarea unei limbi se produce simultan în „mintea” și în „lumea” celui care o studiază” [54, p.525].

Perspectiva implicării active sau interacțional-participativă [26, p.64] (Sfard furnizează conceptul *de perspectivă participaționistă* - fundamentată pe teoriile care accentuează importanța participării active în procesul de dezvoltare a cunoașterii și al formării de competențe [209, pp.78-80]) - servește în calitate de pilon al *Modelului tehnologic* pentru a evidenția că CC se dezvoltă și ameliorează doar prin participare la acte de comunicare. *Implicarea activă*, conform teoriei lui A.W. Astin, se referă la volumul de timp și energie fizică și intelectuală pe care studentul o dedică experiențelor de învățare [231, p.518]. Aceasta se identifică de fapt cu *timpul dedicat studiului* și presupune un anumit efort, anumite comportamente care variază de la un individ la altul, sau în cazul aceluiași subiect, atât calitativ cât și cantitativ [op. cit. pp. 519-20]. Conform teoriei date, activitatea studentului este prioritară în atingerea obiectivelor unui curs academic, aceasta având numeroase tangențe cu conceptul psihologic de *motivație*, însă diferă în același timp, deoarece presupune diferite comportamente, susceptibile observării și măsurării [op.cit., p.522].

Modelul tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL la LES încorporează următoarele dimensiuni structurale pe care se concentrează desfășurarea demersului didactic:

-**TL ca resursă didactică autentică și sursă de input** ce ilustrează diverse stiluri de exprimare, dialecte și varietăți ale limbii engleze, selectat în baza criteriilor elucidate în capitolul 1 al cercetării.

-intervenție pedagogică, ce vizează dezvoltarea armonioasă a tuturor dimensiunilor CC și stimulează *perspectivele cognitivă, a implicării active și interacțională* [60].

Diversitatea de activități didactice implementate în baza TL, determinată de obiectivele lecției, vizează parcurgerea a 5 etape de lucru: 1. **Pre-lectură** (etapa acces); 2. **Explorarea textului**; 3. **Post-lectură**; 4. **Interpretare și reacții personale**; 5. **Producerea unui text propriu** (independent sau în colaborare) și se axează pe:

-valorificarea **modelului integrat de explorare a TL**, orientat spre investigarea textului din punct de vedere lingvistic, stilistic, structural (însă nu la fel de riguros și amănunțit precum e cazul Abordării stilistice sau Analizei structurale), sociocultural, al interpretărilor și reacțiilor studenților față de idei, teme, personaje, motivații, comportamente etc. Cele trei tipuri de abordare care constituie Modelul integrat se concretizează cu respectarea parametrilor *posibilității, practicității și relevanței*, descriși în tab 1.2. din cap.1 și se vor considera atât din perspectiva conținuturilor curriculare, cât și a metodologiei aplicate.

-metodologie eclectică, determinată de **principiile metodologice**; în lipsa principiilor, metodologia eclectică s-ar putea identifica cu o abordare nejustificată, aleatorie. Principiile metodologice specifică ce ar trebui făcut, au caracter general, fiind întemeiate pe diverse teorii ale învățării limbilor și condiționează metodele, tehnicile și strategiile implementate de profesor pentru atingerea obiectivelor operaționale și generale ale disciplinei. Principiile la care ne referim sunt produsul analizei și sintezei celor mai importante teorii ale învățării limbilor care au fundamentat didactica LES în ultimele patru decenii și sunt reflectate în lucrările lui B.Kumaravadivelu [139], D. Larsen-Freeman [140], M. Long [146], [148], D. Nunan [166], J. Richards; W. Renandya [188], H. Stern [214], H. Widdowson [224]. În cercetare preluăm principiile furnizate de M. Long [145, pp.386-87], care le analizează prin prisma teoriilor despre învățarea/asimilarea limbilor străine în baza a patru criterii cheie de evaluare: 1. *Argumentare teoretică*; 2. *Confirmare experimentală*; 3. *Argumentare logică*; 4. *Compatibilitate cu teorii ale învățării din alte domenii* [146, pp.377-78]. *Principiile și parametrii intervenției pedagogice*, cu rol de macrostrategii, reperează metodologia în baza căreia se va explora TL pentru a dezvolta CC și abilitățile de GC.

Orientarea spre implementarea unui vast repertoriu de activități didactice care să promoveze comunicarea autentică și să vizeze includerea în echilibru a tuturor dimensiunilor CC prezintă marele avantaj că poate fi ajustată astfel, încât să se preteze oricărui context educațional, valorificându-i particularitățile, avantajând și creând oportunități de învățare pentru toți studenții, în funcție de trăsăturile și trebuințele lor individuale. Libertatea cadrului didactic de a identifica, adopta/adapta și implementa anume acele metode și procedee care convin cel mai bine contextului său educațional presupune un anumit grad de creativitate, pe lângă abilitățile de a determina care sunt tendințele colective și individuale și trebuințele studenților.

În procesul de explorare a TL, profesorului îi revine responsabilitatea de **a planifica riguros, elabora și implementa sarcini și activități didactice receptivă și productive** (ce vizează atât aspectele structural-

funcționale ale limbii, transmiterea de sensuri în contexte și situații de comunicare determinate de factori socioculturali) și mediere, orientate spre dezvoltarea dimensiunilor CC și a abilităților de GC, în consonanță cu recomandările CECRL, 2001 și a Suplimentului din 2018. Din acest punct de vedere, **contextul de formare** (parametrii căruia au fost analizați în acest capitol) este minuțios analizat și evaluat, urmărindu-se identificarea necesităților și expectanțelor studenților, determinante în selectarea și implementarea conținuturilor didactice și a metodologiei aplicate. Astfel se asigură condițiile ca la orele de LES să se favorizeze interacțiunile și activitățile comunicative care conduc la ameliorarea CC. Prin diversitatea de activități și sarcini didactice (receptive și productive) elaborate/implementate în baza TL și valorificate prin abordare frontală, individuală, de grup sau în perechi, se urmărește creșterea nivelului cunoașterii/abilităților de comunicare ale studenților reflectată și la nivel de **comogniție** (i.e. ameliorarea discursului studenților prin activarea proceselor complexe de interdependență dintre cunoaștere și comunicare [209, pp.65-73]) și presupune participare la/îndeplinire de acte cognitive, metacognitive și de comunicare. Învățarea unei limbi străine este prin definiție un proces cognitiv, iar transmiterea/partajarea cunoștințelor prin participare la acte comunicative are la bază comogniția. Limba, prin funcția ei de purtătoare și transmițătoare a cunoștințelor socioculturale, reprezintă instrumentul de bază în augmentarea cunoașterii, care este un sistem deschis, în modificare continuă, pentru a se adapta mediului în care se află individul, conform teoriei sociocognitive în studierea limbilor [54]. În procesarea textului au loc procese complexe de gândire care asigură stabilirea unor relații între ceva cunoscut anterior și ceva necunoscut, producând înțelegerea, iar *prin înțelegerea lucrurilor are loc extinderea și dezvoltarea cunoașterii* [21, p.13]. Deci, are loc întrepătrunderea dintre comunicare și gândire, care nu mai sunt percepute ca poli opuși ai unei dihotomii, ci ca fațete ale aceluiași proces, conform afirmației lui Vâgotski: *gândirea nu doar se exprimă în cuvinte, ea se produce prin acestea* [Apud 249, p.49]. Comogniția se produce atât la nivel interpersonal, conform teoriei Vâgotskiene despre ZPD și celei sociocognitive al lui Atkinson [54], cât și intrapersonal, atunci când subiectul negociază cu sine valoarea, relevanța și utilitatea noilor elemente ale cunoașterii care urmează să fundamenteze CC, implicând activități mintale complexe pentru a observa, identifica, clarifica, compara, generaliza etc. diverse noțiuni și concepte.

-produsul intervenției pedagogice: CC în limba engleză și abilități ameliorate de GC (**fig. 2.1**).

Explorarea TL din perspectiva dezvoltării CC în limba engleză prin implementarea *Modelului tehnologic* reflectă caracterul multidimensional al procesului și evidențiază provocările cărora trebuie să li se facă față în efortul de a viza toate componentele CC, cu evidențierea rolului comogniției, care fundamentează CC și abilitățile de GC, ceea ce deosebește acest model de celelalte existente la moment.

Multiplicitatea de activități didactice ce se pot implementa în baza unui TL justifică eclecticismul în bază de principii.

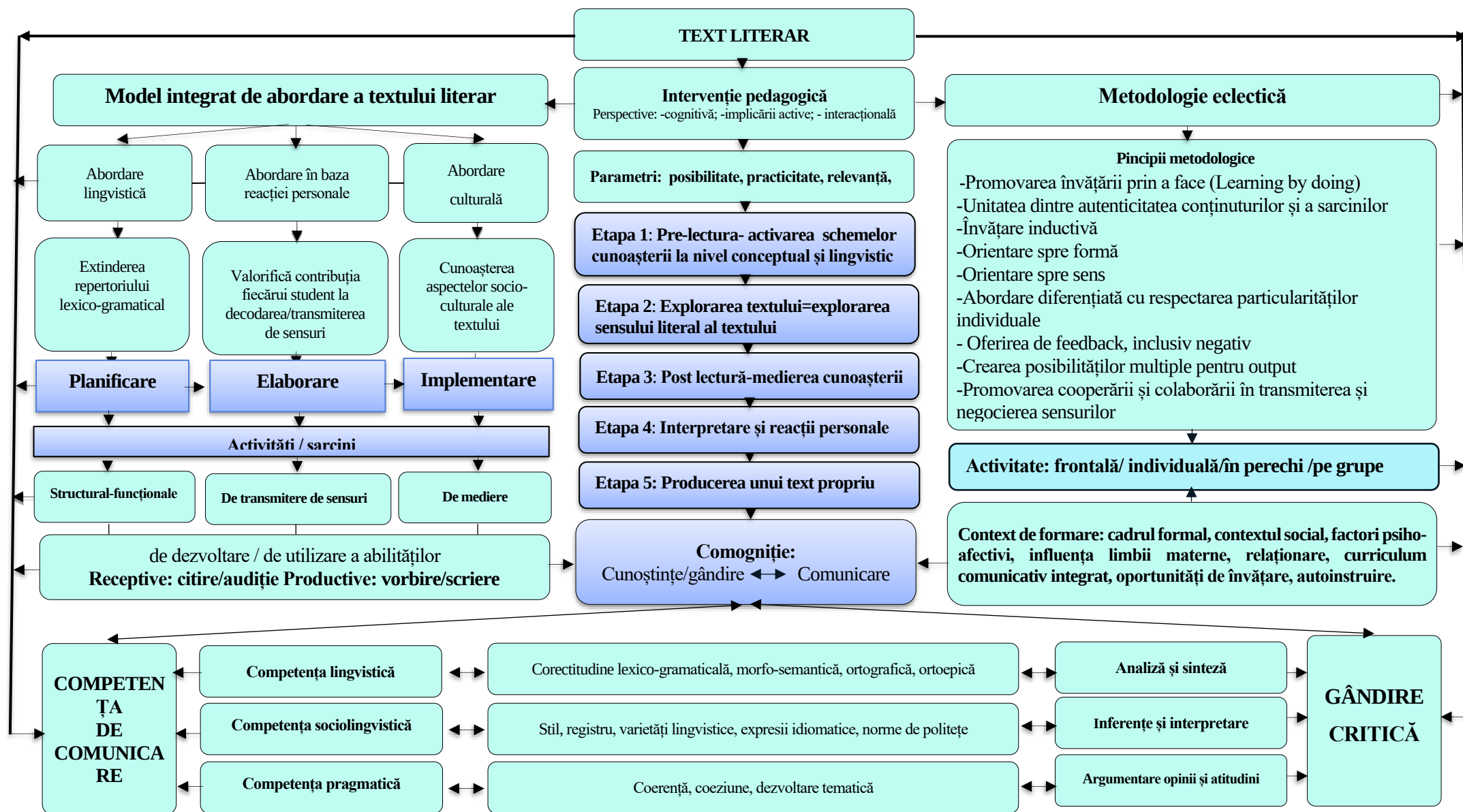


Fig. 2.1. Model tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar

2.2. Cadrul praxiologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză prin intermediul textului literar

Dezvoltarea competenței lingvistice

Sistemul unei limbi constituie o realitate extrem de complexă și nu se poate afirma vreodată că este stăpânit în totalitate sau perfect, în special de către cei care învață o limbă străină. În AC, ideologia careia vizează dezvoltarea CC în limba studiată, într-o anumită perioadă s-a pus accentul pe dezvoltarea fluenței în comunicare, ceea ce a condus la deficiențe majore în priceperea studenților de a interioriza structurile limbii prin intermediul interacțiunilor verbale și fosilizare considerabilă a erorilor de acest ordin [177], [184]. În cadrul formal, explicitarea și consolidarea aspectelor structurale pur și simplu erau ignorate [206, p.204]. Tratată diferit din diverse perspective în AC, în special în cadrul noilor direcții ale sale (CLIL, STEAM, TBLL, PBLL, unde conform studiilor în problema dată, doar 1/5 din timp este dedicat studierii aspectelor lingvistice), dimensiunea lingvistică rămâne esențială în formarea CC: în lipsa unităților de vocabular necesare pentru a exprima idei, fapte, concepte, precum și a unui sistem gramatical defectuos, sensurile transmise sunt inexacte, ambigue, ceea ce constituie un impediment serios în procesarea/producerea textelor, în eficientizarea comunicării. M. Swain constată că uneori mult prea multe ore de limbă străină se axează pe transmiterea de sensuri, fără a se insista pe utilizarea corectă a resurselor limbii, iar alteori prea multe ore sunt dedicate integral învățării formelor lingvistice în afara unui context [215, p.530]. Neglijarea formelor verbale, de exemplu, are efecte devastatoare asupra întregului proces de învățare a limbii engleze: multiple conotații aparte sunt transmise de acestea, nefiind mereu sesizabile prin simple acte de comunicare (*present perfect/present perfect continuous, past simple/past continuous*). Actualmente, ca urmare a conștientizării că în dezvoltarea CC toate dimensiunile unei limbi sunt la fel de importante, se evidențiază necesitatea de a acorda atenție predării implicite și explicite a elementelor limbii [218, p.333; 339-340]. Din acest punct de vedere, importante sunt atât conținuturile didactice, cât și metodologia implementată pentru a atinge obiectivele unui curs de limba engleză integrator și eficient, în conformitate cu viziunea lui M. Nielsen, 2007 și W. Klafki, 1996, care opinează că acestea trebuie să fie *exemplare* (*exemplary*, în original): materialele didactice trebuie să exercite influență asupra modului de a gândi și a acționa a celor care studiază o limbă străină, iar aceștia, la rândul lor, trebuie să interacționeze cu conținuturile în mod critic și reflexiv [Apud 249, pp.57-59].

Paradigma post-comunicativă, cognitivă în învățarea limbilor străine cucerește teren și scoate în evidență necesitatea cunoștințelor despre structurile limbii, nu doar ca instrument pentru îndeplinirea anumitor funcții, ci și pentru a construi texte corecte și coerente. După o perioadă de oscilații, cu predominarea tendințelor de neglijare a componentei structurale, actualmente se întreprind eforturi de identificare a strategiilor pentru a aborda dimensiunea dată cât mai eficient posibil, în special în temeiul

conștientizării că ameliorarea CC presupune atât procese receptive, cât și productive, iar cunoștințele lexico-gramaticale facilitează semnificativ comprehensiunea și producerea de texte proprii. Teoria lui St. Krashen, 1982, [Apud 133] și T. Terrell [216] despre imersiunea studentului în suficient input comprehensibil, sau a lui S.Savignon [197], conform căreia studenții asimilează structurile limbii participând activ la diverse activități centrate pe transmitere de sensuri au fost infirmate de numeroși cercetători: R. DeKeyser [96], M. Long, [146], [147], M. Swain [215], care subliniază necesitatea **instruirii explicite și implicite** (în special în studierea unei limbi străine) în vederea însușirii aspectelor structurale [179].

CECRL definește CL drept *cunoștințele și deprinderile lexicale, fonetice, sintactice și alte dimensiuni ale sistemului unei limbi, independent de valoarea sociolingvistică a variațiilor și de funcțiile pragmatice ale realizărilor sale* [8, p.18].

CECRL identifică următoarele dimensiuni ale componentei lingvistice:

- *competența lexicală*; - *competența ortografică*; - *competența semantică*; - *competența fonologică*;
- *competența gramaticală (dimensiunea structurală)* [8, p.9].

Componentele date se dezvoltă gradual, cumulativ și sunt reflectate în cele șase niveluri de referință (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Fiind multidimensională, CL se dezvoltă prin valorificarea echilibrată și armonioasă a celor *patru abilități lingvistice* în baza explorării de TL prin intermediul unei metodologii eclectice în concordanță cu principiile AC [185].

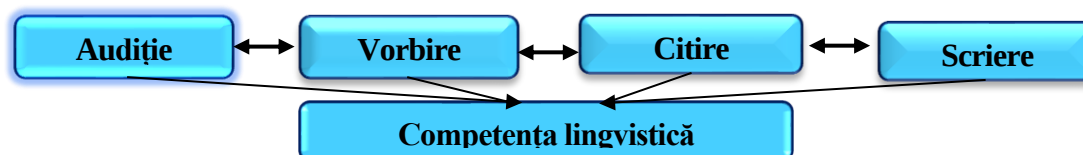


Fig.2.2. Dezvoltarea CL prin integrarea abilităților lingvistice

În acest sens, studenții îndeplinesc sarcini didactice de ordin divers (pronunțare corectă, ortografiere, identificare structurală/semantică etc., producere de micro contexte, integrare în acte comunicative mai ample).

Resursele lexicale limitate constituie o sursă de frustrare și evitare de a comunica pentru cei ce studiază o limbă străină [81], [144], [191]. K. Folse și T. Terrel subliniază că e posibil să te descurci cu cunoștințe gramaticale reduse, însă fără un vocabular adecvat - nu [108, pp.2-3], [216, p.329; 332; 334]. Componenta lexicală a CL reprezintă temelia (**building block**) pe care se construiesc celelalte componente ale CC și care trebuie să beneficieze de atenție și intervenție pedagogică în mod constant [216, p.330], [S.Thornbury, 2002, Apud 162,p.204]; fără cunoștințe lingvistice vaste și relevante, comprehensiunea de texte devine deficitară sau chiar imposibilă [252]. Dezvoltarea competenței lexicale nu înseamnă doar cunoașterea anumitor vocabule, ea se reperează și pe modurile în care acestea sunt folosite în contexte sociolingvistice și culturale. Astfel, intervențiile pedagogice aplicate diversificat

contribuie cu siguranță la acumularea unui vocabular variat, conferind discursului expresivitate, precizie și autenticitate [179], [185].

Un vocabular bogat facilitează sarcinile de audiere, scriere, vorbire, citire, contribuind la reușita comunicării eficiente [163], [216, p.333]. În cadrul programelor de studiere a LES, trebuie prevăzut timp suficient pentru abordarea vocabularului cu frecvență înaltă de utilizare, prin *predare explicită, învățare orientată către acumulare de vocabular, asimilare și interacțiuni frecvente cu unitățile date prin expunerea la contexte relevante în care se conțin* [163, pp.61-62]. Indiferent de calitatea instruirii și a conținuturilor didactice, dar și a metodologiei aplicate, deschiderea studenților și implicarea lor activă rămân esențiale în extinderea repertoriului lexico-gramatical [204, p.263; 271].

A cunoaște un cuvânt implică:

- *Abilitatea de a-l recunoaște în discursul oral și cel scris* [P. Nation, 2013, Apud 204, p.262]
- *Abilitatea de a pronunța corect*
- *Cunoașterea categoriei morfologice*
- *Cunoașterea sensurilor multiple (polisemia)*
- *Abilitatea de a întrebuința cuvântul din punct de vedere lexico-gramatical în contexte*
- *Abilitatea de a distinge diferite varietăți ale englezei (American versus British English, eventual)*

Asimilarea unităților lexicale într-o limbă este determinată de concurența unei serii de factori:

- *numărul de interacțiuni contextualizate*
- *atenție sporită acordată unor unități lexicale*
- *observarea unității lexicale în context (conform Noticing Hypothesis, [203])*
- *intenție/dorință de a învăța unitatea lexicală*
- *cerințe de a învăța anumite unități (profesor, evaluare, curriculum)*
- *necesitatea de a cunoaște/utiliza anumite unități (îndeplinirea de sarcini sau a unui scop personal)*
- *interacțiune extensivă cu unitățile de vocabular*
- *timp suplimentar acordat pentru asimilare de vocabular* [204].

Date de referință din psiholingvistică și teorii cognitive demonstrează că asimilarea de vocabular într-o limbă străină se axează pe crearea de rețele semantice asociative, constatarea servind drept premisă pentru predarea explicită a vocabularului. Acesta, fiind o dimensiune esențială a studierii unei limbi, promovează implementarea unei abordări lexicale ca o componentă a AC, cu caracter mult prea amplu.

Extinderea vocabularului prin însușirea *de unități lexicale noi* (nu doar cuvinte) [254, pp.548-49], activarea celor în stare latentă în cunoașterea pasivă sau extinderea ariei de utilizare semantică, în cazul nostru, constituie o preocupare centrală în dezvoltarea CL în baza TL, acesta ilustrând generos diverse stiluri lingvistice în care lexicul limbii exprimă conotații multiple, prin contrast cu sensul denotativ specific textelor referențiale. Și, deoarece cuvintele sunt prezentate oral, dar și în scris, dezvoltarea

componentei lexicale presupune valorificarea celor 4 abilități lingvistice: *vorbire, scriere, audiție, citire*, prin care contribuim la activarea proceselor receptive și productive [185]. Eficiența este obținută prin implementarea de activități didactice orientate către construire de contexte. După ce au fost prezentate unitățile lexicale prin exerciții de ordin divers: *pronunțare, identificare, împerechere, substituie, reformulare, parafrizare, completarea spațiilor* etc., se propun sarcini de integrare a acestora în contexte concrete (*Ex: Utilizați următoarele cuvinte, referindu-vă la o persoană pe care o admirați: patient, caring, loving, selfless*).

Din punctul de vedere al dezvoltării CC în limba străină este esențial să se creeze contexte favorabile în care studenții să participe în situații de învățare **analitice (structurale)**, dar și **experiențiale**, acestea formând un continuum [147]. Strategiile analitice vizează acuratețea lexico-gramaticală și includ sarcini de lucru centrate pe dimensiunea lingvistică: *fonetice, lexicale, gramaticale, funcționale*. Cele din a doua categorie sunt orientate către dezvoltarea fluentei, încorporând elementele procesate din punct de vedere structural și servind la transmiterea de sensuri cu o pondere mai însemnată în procesul educațional. Deci, urmărim tranziția graduală, echilibrată de la formă spre sens, care să asigure formarea de competențe într-un mod integrat, fără a se miza totalmente pe asimilarea involuntară a dimensiunilor lingvistice, favorizând transmiterea de sensuri. Învățarea unei limbi străine presupune sistematizarea procesului, iar mizându-se doar pe asimilare involuntară, în cazul favorizării transmiterii de sensuri, principiul dat este încălcat. Pentru a asimila o formă lingvistică involuntar, studenții, conform Noticing Hypothesis [203], trebuie să o observe, să o perceapă. Lăsate la voia întâmplării, aspectele formale ale limbii au de suferit: unele forme nu vor fi vreodată asimilate, indiferent de calitatea sau volumul input-ului (*cazuri speciale de acord între subiect și predicat, aspectele „continuous” și „perfect”, valențele verbelor modale*). Studiile demonstrează că, deși nivelul achizițiilor lingvistice crește semnificativ datorită lecturilor; în cazul unei limbi străine de asemenea crește excesiv nivelul de sensuri deduse incorect din context, în lipsa unor indicii prezentați explicit [J.H. Hulstijn, 1992, Apud 108, p.7].

Interiorizarea structurilor limbii nu înseamnă că se va recurge la exerciții mecanice de formare a deprinderilor; adăugarea unui element de creativitate (ex: *Use the following pairs of homophones to create written contexts* în loc de *Read and translate these sentences containing pairs of homophones.*) va facilita însușirea corectă și contextualizată a formelor, ceea ce favorizează dezvoltarea CC.

Metodologia aplicată pentru îmbogățirea lexicală în limba străină este extrem de variată, de altfel, precum sunt și miturile legate de o strategie sau alta. Profesorul va aplica strategii didactice care corespund grupului său, iar studenții vor implementa orice tehnică de memorizare/actualizare eficientă pentru ei [108, pp.6-7]. Mitul despre tehnici și metode care garantează un rezultat imediat și de durată trebuie dezrădăcinat: studenții au nevoie de minimum 5-7 până la 15 interacțiuni cu o unitate lexicală/formă gramaticală pentru a fi interiorizată [135], [177]. TL, din acest punct de vedere sunt

avantajoase, oferind studenților posibilități de a experimenta sensul unităților lexicale noi în mod repetitiv, contextualizat, în contrast cu textele tematice specifice manualelor [181], [183] (ex: dacă se studiază tema *The Environment*, șansele de a întâlni aceleași unități lexicale în cadrul temelor ulterioare sunt aproape nule) și prin repetarea lor prin sarcini diverse se asigură posibilități ca acestea să fie ancorate în memoria de lungă durată/permanentă (ex: *They got a bang out of things, though-in a half-assed way, of course. I know that sounds **mean** to say, but I **don't mean** it **mean**. (The Catcher in the Rye.)*

Ex. sarcină: Citiți atent paragraful. Observați utilizarea cuvântului **mean**. Ce înseamnă în fiecare caz? Cu ce cuvinte l-ați putea înlocui pentru a exprima aceleași sensuri? Scrieți propoziții pentru a ilustra fiecare sens al unității date.

Activitățile didactice care vizează consolidarea lexico-gramatică se divizează în trei categorii:

Tabelul 2.1. Categorii de activități ce vizează dezvoltarea competenței lingvistice:

Mecanice	Logice	Comunicative
îndeplinirea controlată a unor sarcini, fără a înțelege neapărat conținutul lingvistic. (ex. Exercițiile fonetice, de consolidare a unor forme gramaticale).	studenții îndeplinesc o sarcină în care trebuie să facă alegeri logice, care să satisfacă coerența și să confere sens logica textului (exercițiile cu multiple variante de răspuns, binare sau de realizare a unei funcții lingvistice integrând anumite unități de vocabular sau structuri gramaticale).	inclus sarcini orientate pe utilizarea logică, contextualizată a limbii în care au loc schimburi de informație, resursele lingvistice utilizate și conotațiile acestora fiind impredictibile.

Prezentăm o strategie care ilustrează tranziția de la sarcinile mecanice la cele comunicative, vizând interiorizarea de unități lexicale noi:

1.-Ascultați atent poezia. Atrageți atenție pronunției, intonației, ritmului. Încercați să simțiți poezia. (<https://www.youtube.com/watch?v=YyawK2amjRY>)

-Ascultați din nou. Atrageți atenție la pronunțarea corectă a următoarelor cuvinte: weary, dreary, repining, mouldering (Anexa 3).

-Ascultați, repetați, respectând pronunțarea cuvintelor evidențiate și imitând modelul de intonație.

2.-Citiți poezia. Deduceți sensul acestor cuvinte din context, ținând cont de intonație. Considerați că exprimă conotații negative sau pozitive? Argumentați răspunsul. În perechi, traduceți prima strofă. Ce cuvinte din limba maternă ar exprima cel mai exact sensurile transmise de **weary și **dreary**?**

-Analizați următorul grup de cuvinte, toate sinonime pentru **weary** și **dreary**. Pe care le-ați prefera pentru a le înlocui în poezie și pentru a transmite aceeași stare de spirit? Cum este totuși afectat sensul global al poeziei? (*dreary*=dull, uninteresting, flat, colorless, lifeless, boring, uninspiring, monotonous, depressing, gloomy, bleak; *weary*=exhausted, worn out, sleepy, drowsy, drained).

3.-Poetul folosește aceste două adjective pentru a descrie o zi din viața sa. Ce altceva poate fi descris utilizând **weary și **dreary**? Argumentați răspunsul.**

4.-Utilizați unitățile date pentru a construi contexte proprii. Prezentați-le colegilor.

Unitățile lexicale, conform celor mai recente teorii ale învățării, vor fi introduse în **chunks** [81], care reprezintă secvențe structurale mai complexe, necesare pentru exprimare de funcții comunicative (macro sau micro) și se va evita predarea tematică a vocabularului, în special în cazul studenților, care deja stăpânesc un anumit repertoriu lingvistic. Simpla memorizare a cuvintelor nu asigură o dezvoltare calitativă a competențelor lingvistice, efectul poate fi unul opus, conform ipotezei despre *deficitul structural* [62], care subliniază că insuficiența de cunoștințe despre structurile limbii și incapacitatea de a le procesa periclitizează sever comprehensiunea în profunzime a textelor.

Ameliorarea CL se poate obține prin:

-Oferirea de contexte variate în care studenții să exploreze sensuri noi prin activități receptiv.

-Integrarea acestora în sarcini productive.

-Organizarea periodică de activități de reciclare, pentru a se evita uitarea lor, în special în prima perioadă după ce au fost introduse, atunci când rata uitării este cea mai înaltă: noțiunile abstracte necesită o procesare de durată pentru a fi interiorizate [135, p.111]. În acest scop, se pot propune sarcini de scriere creativă pre-structurate, care deja conțin elementele lexico-gramaticale vizate, iar studenții trebuie să construiască un text propriu în baza lor.

Ex. sarcină: *Completați paragraful cu idei proprii în baza elementelor indicate:*

_____ admonished _____. Despite _____, _____ lovingly.

Se propun sarcini de scriere creativă care conțin definiții ale unităților lexicale studiate, pe care studenții trebuie să le folosească corect într-un context dat.

Ex. sarcină: *Scrieți un paragraf despre o experiență recentă, înlocuind definițiile de mai jos cu unitățile lexicale corespunzătoare: a. not genuine; imitation or counterfeit (fake); b. rotten and offensive to the senses (festering).*

TL ilustrează uzul limbii în diverse registre de comunicare autentică, de la cel elevat, formal la cel informal, prin care studenții își șlefuiesc CL și CS, acestea funcționând în unison. Profesorului îi revine misiunea de a explica studenților cum se folosește corect un dicționar [105], în special cel monolingv, precum Oxford Advanced Learner's Dictionary, McMillan sau Cambridge care, pe lângă sensul primar, denotativ, furnizează exemple ale uzului în diverse registre, etichetate cu *Approving, Derogatory, Euphemistic, Figurative, Formal, Informal, Ironic, Offensive, Sexist, Slang, Taboo etc.*

*Ex: I rolled the **dough** to make some cookies. (dough-aluat).*

*They didn't have a maid or anything, and they always opened the door themselves. They didn't have too **much dough**. (dough (inf.)-bani) (from the Catcher in the Rye, by J.D. Salinger.)*

Ex. sarcină: *Analizați contextele și identificați sensurile cuvântului **dough**. Cum l-ați traduce în română? Traducerea transmite aceleași subtilități semantice? Argumentați răspunsul.*

Extinderea cunoștințelor despre câmpurile semantice ale unei noțiuni contribuie la o înțelegere mai profundă, crescându-i șansele de a fi interiorizată în mod conștientizat, contextualizat [185].

Ex: sarcină: *Furnizați alte elemente lexicale care exprimă ideea de mulți bani (fortune, wealth, resources, means). În echipe a câte 4, creați o hartă conceptuală a banilor, considerând aspecte precum: sursele, beneficiile, efectele negative etc. (Anexa 4).*

Dimensiunile CL se suprapun și se dezvoltă interdependent: familiarizarea cu o unitate lexicală presupune *pronunțarea, ortografierea sa corectă, examinarea sensului (sensurilor) contextuale, categoria morfologică*, iar pentru consolidare se vor crea mini contexte care să o încorporeze, antrenând *aspecte gramaticale*. Poeziile scurte, frământările de limbă, calambururile, de exemplu, servesc atât pentru ameliorarea pronunției, cât și pentru interiorizarea unor structuri lexico-gramaticale:

Ex: *The more we study, the more we know/The more we know, the more we forget/*

The more we forget, the less we know/ The less we know, the less we forget/

The less we forget, the more we know/Then, why study? (poezie din folclor).

În contextul nostru de cercetare, este vizată extinderea și aprofundarea CL cu accent pe formarea/consolidarea deprinderilor de pronunțare/ortografiere corectă, acumularea de unități lexicale noi, extinderea ariei semantice de utilizare a celor ce deja aparțin studenților, precum și reactualizarea cunoștințelor (meta)lingvistice, în special la nivel de utilizare corectă a timpurilor, a ordinii cuvintelor în propoziție etc. Remarcăm că în cazul nostru axarea pe asimilarea cuvintelor simple versus unități lexicale prezintă un punct vulnerabil și una dintre preocupările cercetării: de cele mai multe ori, atunci când nu pricep sensul unui mesaj, studenții operează cu traduceri verbatim, ignorând faptul că aceste cuvinte formează expresii (*it cannot be denied that, frankly speaking*), îmbinări fixe sau colocații (*take advantage of, hustle and bustle*) și expresii idiomatice (*take one's hat off, to be a sport, have the green lights*). Prin intermediul TL studenții experimentează cu toate aceste tipuri de unități care, odată asimilate, conferă limbajului lor mai multă naturalețe și expresivitate, care însă necesită abordare și intervenție pedagogică judicioasă, altfel există riscul perpetuării traducerii mot-a-mot cu crearea de confuzii și frustrări.

Ex: *You goin' out tonight?" he said. „I might. I might not. I don't know. Why?" „I got about a hundred pages to read for history for Monday," he said. „How 'bout writing a composition for me, for English? I'll be up the creek if I don't get the goddam thing in by Monday, the reason I ask. How 'bout it?" (The Catcher in the Rye, by J. D. Salinger) A creek - a small stream or river/ be up the creek - be in a difficult situation or in trouble).*

Cunoscând sensul denotativ al cuvântului **creek**, studenții ar putea deduce că Stradlater se va afla în sus pe râu, irelevant contextului. Engleza abundă în asemenea exemple, iar contactul și interacțiunea cu contexte de acest gen favorizează asimilarea de conotații noi, studenții fiind provocați să decodeze aceste

sensuri, depășind adesea spațiul textual. Astfel, ei dezvoltă nu doar abilități lingvistice, ci și de gândire critică și creativă.

Componenta gramaticală a CL nu poate fi percepută separat de cea lexicală sau fonetică, iar în cazul unei limbi străine se recomandă preponderent instruirea explicită (*nu ne referim la explicarea detaliată a materialului gramatical, ci la strategii didactice implementate pentru a identifica formele corecte și a face deducții despre utilizarea acestora*). Problemele în predarea explicită a dimensiunii gramaticale constau nu atât în structurile ilustrate, cât în modul în care cei care studiază o limbă străină pot transforma aceste cunoștințe în abilități de utilizare a lor în comunicare [92, p.41].

Obiectivul primar al activităților de formare a CL pe dimensiunea structurală nu presupune efectuarea unui exercițiu de memorie pentru a reține regulile, ci se orientează pe ***o abordare analitică*** (recunoaște, grupează, constată, justifică, compară) și ***sintetică*** (completează, înlocuiește, construiește, reformulează).

Ex. sarcină gramaticală analitică: Analizați paragraful. Structura ***I'd read*** exprimă o acțiune repetată din trecut sau o acțiune care precedă altă acțiune din trecut (Past Perfect)? Argumentați răspunsul. Care este forma deplină a structurii în acest caz?

Anyway, I put on my new hat and sat down and started reading that book Out of Africa. I'd read it already, but I wanted to read certain parts over again. I'd only read about three pages, though, when I heard somebody coming through the shower curtains. (from The Catcher in the Rye, by J. D. Salinger)

Ex. sarcină gramaticală sintetică. Analizați următoarele perechi de propoziții. Prima propoziție este completă, cea de-a doua - nu. Completați propoziția astfel, încât să exprime același sens ca și prima.

-They kicked me out. They did not expect me to come back after Christmas vacation.

-I was kicked out. I.....

În vederea consolidării structurilor lexico-gramaticale, este important să nu se urmeze traiectul **AAABBBCCC** (activitățile didactice fiind extensiv centrate pe asimilarea unei structuri, după care se trece la următoarea etc.) care produce efecte temporare, creându-se falsa impresie că studenții au apropiat formele vizate. Acestea sunt curând uitate în mare parte, atenția fiind absorbită de următoarea structură, abordare vehement criticată de numeroși cercetători. Interiorizarea formelor nu depinde doar de volumul și timpul dedicat asimilării acestora, ci și de *frecvența cu care se face repetarea și aprofundarea* lor cu implicarea obligatorie a celor 4 abilități lingvistice, astfel încât studentul să dezvolte deprinderi de a interacționa cu acestea la toate nivelele: ascultând/citind/scriind/povestind un text. Traseul urmat trebuie să imite modelul spiralat **ABCABCABC**, care presupune reactualizarea cunoștințelor lingvistice la diverse etape de studiu, prin strategii care implică elemente inductive, de rezolvare de probleme în bază de contexte specifice (memoria fiind profund dependentă de contexte). Îndeplinirea de exerciții formale la diferite etape în baza aceluiași tip de sarcini (*use the correct form of the verbs in*

parenthesis) produce mereu același rezultat: studenții recurg la aplicarea mecanică a cunoștințelor stocate, fără a interioriza mereu formele cu care operează. Alternarea sarcinilor cu adăugarea unor elemente problemă/de creativitate vor contribui la interiorizarea mai eficientă a cunoștințelor lexico-gramaticale și la formarea deprinderilor de utilizare în contexte variate.

Ex. strategie didactică de formare a deprinderilor de utilizare corectă a timpurilor verbale în subordonatele temporale și condiționale.

1. În perechi, formați fraze unind jumătățile.

- | | |
|---|--------------------------|
| 1) Every summer we can rent a cottage on the Isle of Wight, | a) if it is not too dear |
| 2) Will you still need me, will you still feed me | b) when I am sixty-four |

2. Ascultați cântecul **When I am 64** și identificați câte fraze corecte ați construit. Copiați-le în caiet.

3. Citiți atent frazele și subliniați verbele. La ce timp se referă acestea: prezent, trecut, viitor? Care este propoziția principală și care este cea subordonată? Ce timp verbal este utilizat în propoziția principală/în cea subordonată? Generalizând constatările, formulați regula de utilizare a timpurilor în subordonatele temporale care se referă la viitor.

4. Considerați aceste începuturi de propoziție. Completați-le pentru a construi fraze. Respectați utilizarea timpurilor verbale.

-If I tell you his address, -Will you allow him to change the project when...?

Spot the Difference (identifică diferența) este o strategie eficientă de procesare a structurilor lexico-gramaticale în context, care presupune citire cu atenție la detalii. Studenților li se propun două secvențe de text, una dintre ele conținând 2-3 modificări la nivel lexico-gramatical. În timp limitat, studenții citesc și identifică diferențele, precum și analizează sensurile transmise.

Ex: a) It was named after this guy Ossenburg that **went to** Pencey. He **made a pot of dough** in the undertaking business **after he got out of Pencey**.... He probably just shoves them in a sack and **throws** them in the river. Anyway, he gave Pencey **a pile of dough**, and they **named our wing after him**.

b) It was named after this guy Ossenburg that **studied at** Pencey. He made a pot of **gold** in the undertaking business **after he left Pencey**.... He probably just shoves them in a sack and **dumps** them in the river. Anyway, he gave Pencey **a fortune**, and our wing **was called in his name**.

Activitățile didactice orientate către îmbogățirea lexico-gramaticală vor viza obligatoriu utilizarea în contexte proprii a noilor unități. **Poveste în cerc** este o metodă interactivă ce servește acestui scop. Studenții formează un cerc, după care li se înmânează fișe cu o unitate lexicală/o formă gramaticală studiată recent, pe care o examinează timp de 30 sec. Astfel ei încearcă să-și amintească unde au întâlnit-o, ce sensuri poate exprima etc. Este permisă consultarea notițelor, însă nu și a colegilor. Profesorul produce o propoziție care conține un element lexical la temă, de ex. *a pot of dough*.

*People tend to believe that if one works abroad, they make **a pot of dough** there.*

Al III-lea student din dreapta profesorului produce următorul enunț, asigurând coerența logică a ideilor și încorporând unitatea lexicală de pe fișa sa (ex: *limited resources*).

*What people do not perceive and understand is that sometimes one has to survive with **limited resources** for a long time. - They do not imagine that it is possible **to be broke**, unemployed and depressed for months and....* Se continuă până ce ultimul student își aduce propria contribuție la construirea poveștii și delegă un coleg să rezume ideile centrale ale istorioarei create. Profesorul notează cazurile de utilizare eronată ale unor unități sau structuri pentru a fi analizate ulterior. Sarcinile complexe de acest gen sunt benefice din perspective multiple: CC este dezvoltată holistic în bază de interacțiuni autentice în care studenții trebuie să respecte reguli de comportament verbal specifice situației, recurg la diverse strategii compensatorii, care includ limbajul non-verbal și cel para-verbal pentru a se face înțeleși, activează și selectează resurse lingvistice variate pentru a-și exprima ideile.

Așa cum am evidențiat, interacțiunile verbale nu garantează ameliorarea dimensiunii structurale: orientându-se pe negocierea sensului, studenții neglijează sau nu sunt suficient de sensibili referitor la forma lingvistică utilizată, existând riscul major ca interlimbajul la care se situează să se fosilizeze [72, pp.273-275], ceea ce de obicei și se întâmplă, după cum am constatat pe parcursul observațiilor noastre. În baza cunoștințelor deja prezente, interacțiunile verbale pot servi ca mijloc de consolidare conștientizată a cunoștințelor **prin feedback corectiv** [169, pp. 54-55], în mod echilibrat, pentru a se evita întreruperile frecvente și descurajarea, care presupune reformularea unui răspuns, cu corectarea formelor utilizate eronat. Eficiența feedback-ului corectiv depinde eminamente de nivelul de competență lingvistică al studenților - un nivel redus de pregătire nu va asigura sesizarea corectării [72, pp.278-279].

Important este să se distingă între **greșeli** și **erori**. Greșelile sunt ocazionale și nu transmit vreo informație despre nivelul de competență actuală a studentului, iar erorile sunt greșeli repetitive care persistă și indică lacunele în formarea competenței vizate și necesită atenție calificată (ex: *utilizarea generalizată a articolului hotărât cu nume proprii, verbele modale+to+infinitiv din cauza transferului negativ din limba maternă*) [184]. În predarea unei limbi străine, cea mai eficientă metodă de ameliorare a dimensiunii structurale *în cazul studenților adulți* s-a dovedit a fi **feedback-ul corectiv metalingvistic**, care presupune explorarea erorilor, furnizându-se diverse explicații despre formele corecte [184]. Evitându-se critica și accentuându-se că greșelile sunt parte inerentă a procesului de formare de competențe și nu ne definesc, studenții vor participa la înlăturarea lor prin:

- **exerciții de autocorectare**. Profesorul sau un student înregistrează în scris erorile comise de către ceilalți, pe care, la finalul interacțiunilor verbale, vor încerca să le analizeze și să le corecteze. (*Consider the following sentences. Do you notice anything unusual about them? Spot the mistakes and make the corrections*) care pot fi îndeplinite individual, în perechi sau grup.

- **exerciții de corectare reciprocă**: un student înregistrează greșelile colegului, apoi împreună încearcă să corecteze formulările anterioare, ceea ce încurajează cooperarea și învățarea reciprocă.

- **întrebări clarificatoare**. Când studentul comite erori care afectează perceperea sensului, profesorul îi adresează întrebări de genul: Did you say *broke* or *broken*? Could you repeat the sentence, please? What do you mean by saying *I am boring*? So, **you went** to a party last night? (pentru a evidenția forma corectă a verbului, în cazul în care studentul persistă în utilizarea formei *goed* în loc de *went*).

A evita corectarea erorilor recurente nu înseamnă a contribui la formarea de competențe calitative, iar treptat, pe măsură ce conștientizează lacunele pe care le au, *studenții pot dezvolta diverse tipuri de complexe care să îi împiedice să comunice în limba studiată*.

Subliniem că, la nivel universitar, accentul se va pune pe extinderea ariei de utilizare a repertoriului lexico-structural de care dispun, precum și pe îmbogățirea cu unități noi prin explorarea de TL, care reflectă o diversitate de utilizări situațional-contextualizate, repetitiv, ceea ce corespunde recomandărilor teoretico-științifice și praxiologice în studierea limbilor străine, conform cărora frecvența interacțiunilor cu materialul lexico-gramatical produce rezultate mult mai bune decât extinderea volumului acestora.

Dezvoltarea competenței sociolingvistice

În predarea LES se remarcă dezechilibrul semnificativ între abordarea didactică a componentelor CC, accentuându-se dimensiunea lingvistică (în cadrul unor abordări: în cea noțional-funcțională, dimensiunea gramaticală a CL a fost semnificativ marginalizată, fiind favorizată dimensiunea lexicală) și neglijarea totală sau parțială a celorlalte componente [217]. În pofida evidențierii constante a necesității de a dezvolta CC holistic, numeroase cursuri de LES se concentrează pe dezvoltarea CL [142,p.5], [218, pp.139-140], furnizând celor care studiază formule standard, șablonizate, fără a se atrage o suficientă atenție dimensiunii sociopragmatice, care se traduce în deficiențe sau eșecuri comunicative. Studenții sunt în mare parte învățați să **reproducă** anumite replici în contexte limitate, fără a dezvolta abilitatea de a-și ajusta intervențiile verbale la contextul comunicării, care în viața reală este mult prea variat și imprevizibil. Pentru ameliorarea situației, se evidențiază importanța *intervenției pedagogice autentice, de înaltă valoare*, orientată către dezvoltarea holistică a CC într-o limbă străină, cu precizarea că practicile din cadrul formal să poată fi repetate, continuate și în afara clasei [36], [72], [179].

Dimensiunea socială a limbii este subliniată de numeroase teorii și direcții de cercetare și a stat la baza conceptului de CC, clarificat de Hymes, evidențiind că un individ folosește resursele lingvistice de care dispune într-un context social, fără de care orice normă gramaticală nu ar avea sens. CS se regăsește cu numele de *competență socioculturală, interculturală, pragmatică sau sociopragmatică* în diverse modele componentiale ale CC, iar cercetătorii L. Bachman [56], S.Blum-Kulka [66], S. Savignon [199], constată că ariile de aplicare ale pragmaticii s-au extins prea mult sau chiar au scăpat de sub control pentru

a putea oferi o conceptualizare clară unor dimensiuni de care se ocupă, respectiv, nu există o definiție în conformitate cu care profesorii să identifice ce ar trebui să predea [229, p.167].

Cunoștințele lexico-gramaticale, oricât de bogate și calitative, nu asigură eficiența actelor de comunicare la care participă cei ce învață o limbă străină în lipsa cunoștințelor interiorizate, sau cel puțin conștientizate, despre normele socioculturale care reglementează comunicarea [255]. Chiar și cei cu un nivel avansat de competență lingvistică eșuează din punct de vedere pragmatic în diverse situații de comunicare, în special din cauza *transferului negativ*, în baza generalizărilor despre normele societale de comunicare în limba maternă, pentru care este necesară o abordare complexă în baza unei strategii didactice care să vizeze aspectele socioculturale în strânsă legătură cu cele lingvistice [37], [201, pp.637-638]. Necunoașterea normelor socioculturale de utilizare a resurselor lingvistice conduce la interpretări eronate, „gafe sociale” [Bardovi-Harlig, K., 1996 Apud 255], eșecuri în comunicare și etichetare, cu repercusiuni de diferit ordin asupra persoanei: de la amuzament /ironizare la deteriorarea relațiilor etc.

Cei care utilizează o limbă străină experimentează două tipuri de eșec pragmatic: *sociopragmatic* și *pragmalingvistic*. Eșecul sociopragmatic descrie acele situații în care subiectul nu își ajustează alegerile lingvistice în raport cu normele socioculturale ale comunicării, subiecții utilizând forme lingvistice specifice englezei, însă cu imitarea sistemului conceptual al limbii materne [194, p.34], iar cel pragmalingvistic se referă la alegerile eronate din punct de vedere lingvistic în producerea actelor de comunicare. În linii mari, cei care învață o limbă străină primesc input din acest punct de vedere, însă acesta nu este suficient de comprehensiv și variat, în primul rând, din considerentul că însăși CS reprezintă un construct extrem de complex care trimite la aspectele sociale și culturale ale limbii, extrem de dificil de sesizat, identificat, definit și abordat în cadrul formal. CECRL admite aceste dificultăți și deficiențe în stabilirea clară a nivelurilor de competență, spre deosebire de CL [8, p.100]. Integrarea de conținuturi didactice variate, încărcate cu informație socioculturală, care să contribuie la sensibilizarea față de uzul lingvistic în contexte specifice și planificarea riguroasă a demersului didactic produc o armonizare în dezvoltarea CC, vizând ameliorarea componentei sociolingvistice, care are loc doar prin crearea unui echilibru între consolidarea structurilor limbii și transmiterea de sensuri [R. Lyster, 1987, Apud 149].

În accepțiunea experților Consiliului Europei, CS se referă la: normele de politețe, indicatorii relațiilor sociale, expresiile înțelepciunii populare, registrele limbii, dialecte, accente, precum și cunoașterea normelor socioculturale care reglementează interacțiunile verbale [8, p.98].

CS prezintă cele mai multe deficiențe din punct de vedere al intervenției pedagogice într-o limbă străină, în primul rând, pentru că elementele sale se suprapun cu cele ale competenței (inter)culturale, pragmatice, iar atâta timp cât mediul academic nu a ajuns la un consens privind unificarea terminologică și conceptuală, ambiguitățile persistă. În modelul CC elaborat de M. Canale și M. Swain [79], CS o

incorporează pe cea pragmatică; în cel al lui L. Bachman și A. Palmer [57] dimensiunea sociolingvistică se conține în cea pragmatică, iar în modelul CECRL acestea sunt două dimensiuni aparte.

Bachman definește CS drept cunoașterea normelor pragmatice pentru a realiza funcții lingvistice acceptabile precum și cunoașterea normelor sociolingvistice pentru a realiza funcții relevante contextului [56, p.90]. M. Canale și M. Swain evidențiază interdependența dintre CL și CS, postulând că, dacă D. Hymes are dreptate când afirmă că există norme ale uzului fără de care cele gramaticale sunt inutile, exact la fel există norme sociolingvistice total inutile în lipsa competențelor lingvistice [79, p.5], ceea ce implică că în procesul de formare a CC este esențial ca aceste dimensiuni să se dezvolte în tandem.

Deși ambiguu și insuficient conceptualizată, CS este evidențiată ca esențială în CECRL, unde se subliniază că trebuie dezvoltată odată cu cele patru competențe lingvistice (*ascultare, citire, scriere, vorbire*) [241, p.122].

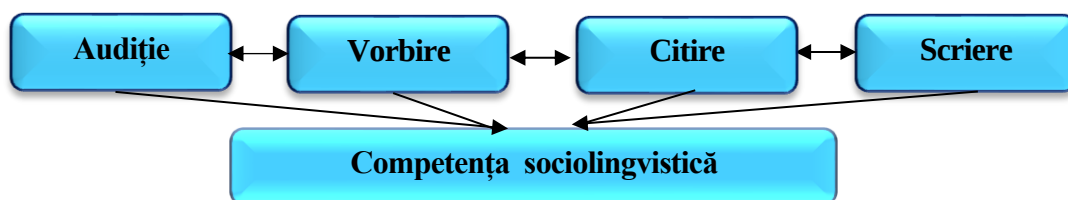


Fig.2.3. Dezvoltarea CS prin integrarea abilităților lingvistice

Componenta dată este reflectată la toate cele 6 nivele de competență, deși „etalonarea nivelurilor de competență sociolingvistică s-a dovedit a fi problematică” [8, p.100]: la nivelul A1 un utilizator *‘poate stabili un contact social de bază, utilizând formele de politețe cele mai elementare, a saluta și a-și lua rămas bun, a (se) prezenta și a spune „mulțumesc”, „vă rog”, „mă iertați” etc.’* progresând gradual astfel ca la nivel C2 să poată:

- *Manifesta o bună stăpânire a expresiilor idiomatice și dialectale cu înțelegerea nivelurilor conotative de sens.*
- *Aprecia completamente implicațiile sociolingvistice și socioculturale ale limbii utilizate de locuitorii nativi și poate reacționa în consecință.*
- *Juca în mod eficace rolul de mediator între locutorii limbii țintă și aceea a comunității sale de origine ținând seama de diferențele socioculturale și sociolingvistice [ibd.].*

Necunoașterea/nerespectarea normelor și convențiilor sociolingvistice (socioculturale) care reglementează comunicarea este asociată cu a merge continuu pe un câmp minat [85, p.25]. În studierea LES, care se produce în contextul culturii materne, dimensiunea sociolingvistică a CC este adeseori imperceptibilă [37, p.154]. Diverse aspecte ale sale rămân pur și simplu neobservate, deoarece nu conduc către neînțelegeri majore, participanții împărtășind aceleași convingeri, credințe, valori. Deficiențele se manifestă în afara clasei, când subiecții sunt puși în situația de a utiliza limba străină pentru a comunica

cu vorbitori nativi/purtătorii altor limbi. Profesorul nu mereu sesizează momentele extrem de delicate ce țin de dezvoltarea competenței date, în special, cei formați în baza metodelor clasice de instruire [182].

H. Ommagio evidențiază trei cauze majore ale marginalizării CS în predarea-învățarea limbilor străine:

- *Din cauza constrângerilor temporale și curriculare, profesorii decid să ignore aspectele socioculturale ale comunicării, mizând pe interiorizare accidentală, în baza unor eșecuri;*
- *Profesorii nu au încredere că cunosc și pot aborda această dimensiune a CC în procesul didactic;*
- *Abordarea CS implică atitudinile studenților, care pot constitui o adevărată provocare (din cauza stereotipurilor și prejudecăților) atunci când sunt orientați pentru a aprecia o altă cultură [168].*

Interacțiunea cu un singur gen de discurs practic îi face incapabili pe studenți să sesizeze engleza așa cum este folosită de către utilizatorii nativi în diferite situații de comunicare [181], [37, pp.154-155], [210, p.204]. De exemplu, în mod tradițional formulele pentru a exprima gratitudinea prezentate celor ce studiază LES includ: *Thank you (very much)/ Thanks (a lot) (neutru)*, fără a se prezenta utilizarea a zeci de alte formule de la cele mai elevate precum *I truly appreciate... I am extremely grateful* până la cele mai familiare precum *You rock! I owe you one!* sau *You're a peach!* care, indubitabil, trebuiesc explicate și ilustrate contextualizat întru evitarea interpretărilor eronate și eșecurilor sociopragmatice.

Evoluția limbii engleze și statutul său de *Lingua Franca*, percepută adesea de către profesori drept o tendință de a o desfigura, asociată cu predarea unei engleze greșite [128, p.53; 58], produce efecte neașteptate pentru cei care studiază varianta sa standard și se conformează normelor prescriptiviste. Însăși noțiunea de vorbitor nativ nu mai este una clar conturată, limba engleză fiind semnificativ afectată la nivel mondial de influența unor varietăți ale sale [91, p.8], care, în termenii utilizați de K. Kohn, au creat **o nouă realitate sociolingvistică** [128, p.53]. În această ordine de idei, cei care învață engleza standard au adesea experiența neplăcută de a nu înțelege ce vorbesc cei din preajmă. Astfel, cercetătorii K. Kohn [128], Cl. Kramsch [131], M. Long [147] sugerează că profesorii trebuie să își asume provocarea de a depăși uneori limitele normativității și să aibă curajul să predea și careva varietăți ale limbii engleze ca *Lingua Franca*, percepută ca o entitate extrem de eterogenă [91, p. 9]. A. Cogo și M. Dewey, 2012, [Apud 128] susțin că e important de a ajuta profesorii să își formeze o viziune rațională, bine informată despre (ne)meritele normativității atunci când optează pentru aceasta în clasă. Deși nu se promovează o neglijare a normei, la nivel universitar în special, este nevoie ca studenților să li se ofere input care reflectă diverse varietăți ale englezei, iar TL reprezintă o asemenea sursă de input [38], [181].

În calitate de reflecții perfecte ale manifestării CS, actele de vorbire trebuiesc abordate nu doar din punct de vedere al îndeplinirii unor micro/macro funcții, ci anume din perspectiva dezvoltării CS. De exemplu, în limba română este acceptabil să faci o ofertă de genul *Vrei un ceai?* În engleză însă, transpunerea verbatim a acestei formulări ar indica lipsă de politețe, formulele acceptabile fiind variate, cu diferit grad de formalism: *What about a cup of tea? Let's have some tea? Shall we have tea? Would*

you like a cup of tea? sau *Tea?* În lipsa intervenției pedagogice explicite, riscul că asemenea transferuri pragmatice să se fosilizeze este semnificativ.

Alegerile lingvistice pe care le facem, pe lângă informație, transmit atitudini, opinii, sugestii, judecăți etc. Cei care studiază o limbă străină trebuie să dezvolte competența de a percepe sensurile adiționale transmise prin intermediul structurilor lingvistice pentru a putea reacționa ca atare. Interacționând cu TL, studenții dezvoltă o anumită **înțelepciune** despre modul în care resursele limbii pot fi utilizate pentru a transmite numeroase alte semnificații, pe lângă cea denotativă.

Activitățile în baza TL sunt orientate către facilitarea dezvoltării CS și presupun examinarea și conștientizarea factorilor de natură socioculturală care stau la baza actului de comunicare. TL poate fi perceput nu doar ca sursă perfectă pentru dezvoltarea dimensiunilor CS, ci și ca un amplu model de funcții lingvistice: exprimând declarații, aversiune, dragoste, interes, acord, dezacord, blamare etc. reflectate în moduri și stiluri diferite prin intermediul actelor de vorbire [182]. Astfel, *citind/audiind textul*, studenții sunt ghidați spre *a considera și analiza alegerile verbale/non-verbale pe care le face autorul/personajele pentru a exprima diverse funcții lingvistice prin acte de comunicare ce se încadrează în diferite contexte*. Ei vor fi sensibilizați referitor la aspectele socioculturale care guvernează producerea actelor de vorbire, analizând specificul relației dintre interlocutori, distanța, nivelul politeții etc. sau dimpotrivă, vor produce judecăți despre acestea în baza limbajului utilizat [181].

Programele de formare a CC într-o limbă străină se axează prioritar pe promovarea și aprofundarea unui stil de comunicare formal, instituționalizat, cu accent pe structuri lingvistice specifice limbajului academic [90, p.40]: cei care învață o limbă de cele mai multe ori devin utilizatori ai unui singur registru lingvistic [J. M. Dewaele, 2001, Apud 90, p.40], limitat din punct de vedere sociolingvistic, care se dovedește inadecvat comunicării în situații reale [215, p.531]. Scepticismul unor cercetători privind eficiența eforturilor de a ameliora componenta dată în cadrul orelor de LES este argumentat de lipsa interacțiunilor autentice cu vorbitori nativi [149, p.281] și de calitatea materialelor didactice [36], [37]. Dewaele opinează că doar interacțiunile regulate, de durată cu vorbitori nativi în contexte informale poate avea efecte pozitive asupra CS a celor ce învață o limbă străină [Dewaele, 2004, Apud 97]. Atitudinea rezervată a unor teoreticieni privind dezvoltarea CS în cadrul formal este infirmată de numeroase studii empirice desfășurate începând cu 1994, ca reacție la afirmația lui G. Kasper privind inexistența studiilor despre potențialitatea acestei componente a CC de a fi ameliorată datorită instruirii [179].

Rezultatele cercetărilor relevă că *intervenția pedagogică* are, totuși, efecte pozitive asupra dimensiunii date, deși semnificativ mai modeste decât în cazul imersiunii în limba și cultura țintă. TL, fiind o deschidere către cultura și Cultura limbii străine și *un depozit de diversitate sociolingvistică*, reflectată prin diverse registre și varietăți lingvistice, care abundă în expresii frazeologice și idiomatice, sociolecte, regionalisme, jargoane, idiolecte, servește prin excelență formării CS: prin situațiile dialogate

pe care le poate conține oferă posibilitatea studenților să observe o diversitate de modalități de exprimare, să exploreze structurile limbii utilizate pentru a transmite sensuri în situații specifice, să își pună întrebări despre acestea și să compare, formându-și imagini clare despre comunicarea autentică [179]. Cunoștințele obținute prin contactul cu Cultura/cultura prezintă *substrat pe care se pot concentra diverse activități comunicative ce vizează dezvoltarea componentei sociolingvistice* [210, p.207]. Înțelegerea relevanței și importanței aspectelor sociolingvistice în comunicare permite studenților să determine ce comentarii, remarci sau observații sunt potrivite, ce nu este permis să spui, cum să pui anumite întrebări și ce întrebări să nu pui, cum să răspunzi și interpretezi mesajele transmise verbal/paraverbal/non-verbal în contextul comunicării. Astfel, cei care învață o limbă străină trebuie să își dezvolte ceea ce G. Brown, 1994, numește **adaptabilitate stilistică**, pentru a putea coda și decoda mesaje corect [Apud 210, p.208].

În temeiul celor afirmate, aderăm la convingerea cercetătorilor care, în baza studiilor empirice efectuate, constată că *instruirea explicită este obligatorie în studierea unei limbi străine* [53], [90], [255]. CS se dezvoltă autonom în cazul imersiunii în mediul în care se vorbește limba studiată, însă în studierea unei limbi străine, unde posibilitățile de a interioriza involuntar anumite norme socioculturale sunt limitate, este nevoie de intervenție pedagogică explicită, dar și implicită de durată, astfel încât *studenții să conștientizeze diferențele de uz mai întâi la nivel de recepție, apoi de producere* [37]. Stăpânind norma, studenții constată adesea că nu înțeleg unele cântece, poezii sau filme, unde abrevierile, elipsa, sau trunchierea cuvintelor are loc în mod firesc [ibid.]. *I do not know (I don't know), I want to, I am going to, I am leaving* sunt forme învățate în clasă, iar în contexte autentice de comunicare prevalează structurile *I dunno, I wanna, lemme see, I'm gonna, hafta, 'm leavin*, de obicei evitate din teama de a produce confuzii studenților. Diferențele sociolingvistice trebuiesc abordate din faza inițială a studierii limbii engleze, altfel studenții interiorizează norma și se declară derutați când experimentează cu contexte în care regulile sunt încălcate, ceea ce poate conduce mai târziu, în termenii utilizați de R. Compernelle și W. Lawrence, **la stagnarea dezvoltării CC** [90, p.42].

Deși la nivel teoretic se accentuează necesitatea dezvoltării CS în limba străină, nu există modele ample și clare care ar ilustra ce se poate întreprinde, majoritatea autorilor limitându-se *la strategii de sensibilizare față de varietățile lingvistice*, prin evidențierea acestora, prin expunere la surse de input care le reflectă. R. Zuskin constată că dezvoltarea CS în cadrul formal este posibilă cu respectarea a trei etape care se vor manifesta prin **observare, ipotetizare, generalizare** a observațiilor despre anumite forme de comportament verbal, paraverbal și non-verbal în diverse contexte sociale, sau transferul unor particularități cu caracter universal din limba maternă în limba străină [229, p.168].

Sarcinile și activitățile didactice orientate către dezvoltarea CS prin intermediul TL la orele de LES se axează pe examinarea, analiza, conștientizarea, interiorizarea și producerea actelor de vorbire pentru îndeplinirea de funcții lingvistice: studenții se familiarizează cu mijloacele lingvistice utilizate în diverse

contexte sociale pentru a exprima funcții, explicându-se că una și aceeași formă poate îndeplini mai multe funcții, precum și că diverse mijloace pot îndeplini aceeași funcție (Come on! - exprimă diverse conotații în diferite contexte: Hai, lasă! /Păi e totul clar! /Lasă-mă în pace, nu mă exaspera! May I ask you a question? Can I ask...? I would like to ask....). Încorporarea mijloacelor lingvistice necesare pentru îndeplinirea de funcții pragmatice în diverse tipuri de interacțiuni (joc de rol, dramatizarea unor situații descrise în text) facilitează procesarea lor în profunzime, asigurând interiorizarea lor contextualizată.

Compararea și contrastarea a două contexte diferite care ilustrează aceeași funcție este o strategie de sensibilizare față de modalitățile în care pot fi îndeplinite funcții lingvistice, studenții fiind ghidați să identifice atât formele utilizate, cât și dimensiunile semantice adiționale transmise. TL, fiind în esență un act de comunicare global, conține o imensitate de asemenea contexte care, explorate eficient, servesc la ameliorarea CS.

Ex. sarcină: Examinați aceste două texte care exprimă un refuz. În care dintre acestea refuzul este explicit și în care implicit? Ce mijloace lingvistice/stilistice sunt folosite? Ce informații puteți extrage despre relația dintre interlocutori? Care este gradul de politețe al mesajelor și cum este exprimată aceasta?

1. „Does your face hurt?” „No, sir.” *It was beginning to hurt like hell. „I'd like Jack Wells to look at it on Monday.” „Not necessary, Father.” „He's a specialist – ” „The Cornell doctor wasn't exactly a veterinarian.”* (Love Story, p.8)

2. „Mother darling, give me your hand. Why won't you give me your hand?” „For Chrissake, grow up.” *I started groping around in front of me, like a blind guy, but without getting up or anything.*

R.Compernelle și W. Lawrence investighează efectul *conversației instructive* (Instructional Conversation) [90] - dialog între profesor și student/studenți, elaborat în baza teoriei vâgotskiene despre ZDP, prin care se urmărește identificarea diferențelor socioculturale în utilizarea resurselor lingvistice, răspunsul corect fiind construit de către studenți, ghidați de profesor care, la un moment dat, predă explicit o secvență de informație (socio)lingvistică, astfel încât să mobilizeze studenții să se angajeze în conversații unii cu alții, respectând regulile care ordonează conversația: luarea cuvântului, normele de politețe, maximele lui Grice etc. Strategia include câteva etape, ilustrate în tabelul următor:

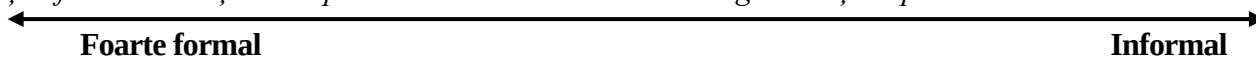
Tabelul 2.2. Etapele strategiei Conversație Instructivă, adaptare după Goldenberg, 1991 [Apud 90, p.43]

Etape	Descriere
Prezentarea temei	Profesorul planifică studiul unei teme relevante din punct de vedere al CS, asigurând flexibilitate demersului didactic - pot surveni diverse divagări.
Activarea cunoștințelor/schemelor cunoașterii	Profesorul aplică diverse strategii pentru activarea cunoștințelor anterioare la tema dată, pentru a asigura comprehensiunea materialului nou. Ulterior, studenții s-ar putea servi de aceste cunoștințe pentru a le integra în conversația instructivă.
Predare explicită	Profesorul predă tema nouă, evidențiind diverse particularități ale temei studiate.
Promovarea participării studenților în activități ce	Profesorul încurajează studenții să contribuie cu propriile exemple de utilizare contextualizată a materialului prezentat prin diverse tehnici, strategii, sarcini.

demonstrează comprehensiunea	
Promovarea argumentelor	Studentii argumentează alegerile făcute și modul în care au integrat materialul lingvistic/sociolingvistic în contextele produse de către ei.
Întrebări la care nu există un răspuns exact	Conversația instructivă gravitează în jurul acestor întrebări, studenții furnizând răspunsuri potențial corecte, care sunt analizate în grup/clasă.
Discurs coerent	Discuția continuă, fiecare student având posibilitatea să prezinte punctul său de vedere, cu suficiente argumente și detalii pentru a fi convingător.
Atmosferă degajată- participare/implicare	Profesorul nu stabilește cine, când și cum contribuie la conversație: studenții auto-reglează desfășurarea conversației. Profesorul intervine doar la solicitarea acestora.

Ex: Studenții sunt ghidați în stabilirea gradului de formalism al conversației analizând nivelul de politețe în interacțiunile dintre diferiți subiecți și mijloacele prin care este exprimată sau lipsa acesteia.

Ex. sarcină: Citiți dialogul următor. Stabiliți genul relației dintre interlocutori analizându-le limbajul. Identificați formulele utilizate de cei doi Oliver, III și IV. Ce observați? Pe linia continuă dintre formal și informal stabiliți unde aproximativ se situează acestea. Argumentați răspunsurile.



Ex. text: „I certainly wish you would play ball now and then, Oliver.” We did not eat in total silence, thanks to my mother's remarkable capacity for small talk. „Mostly. My mother was from Fall River.” „The Barrens have mills in Fall River,” noted Oliver III. „Where they exploited the poor for generations,” added Oliver IV. „In the nineteenth century,” added Oliver III. My mother smiled at this, apparently satisfied that her Oliver had taken that set. But not so. „What about those plans to automate the mills?” I volleyed back. There was a brief pause. I awaited some slamming retort. „What about coffee?” said Alison Barrett (Love Story, p.18)

În cazul interacțiunilor pe suport audio/video, analizate din perspectiva dată, studenților li se prezintă obligatoriu textul imprimat, pentru a facilita accesul la diversitatea de formule utilizate de către interlocutori. În aplicarea strategiei, un răspuns exact, predeterminat ca fiind corect după anumite criterii, nu există; studenții *formulează propriile ipoteze despre gradul de formalitate și natura relației dintre personaje, apoi analizează în profunzime structurile utilizate și subtilitățile semantice transmise în contextul dat*. Fiecare etapă a sarcinii este atent monitorizată de profesor, iar studenții explorează și identifică răspunsurile.

În contextul în care valorile morale și socioculturale la nivel național și mondial sunt în declin constant, comportamentul oamenilor fiind profund marcat de fenomenele sociopolitice și economice care valorifică latura materială a existenței, devine imperioasă necesitatea de a inocula studenților cunoștințe din această perspectivă, accentuând relevanța lor cu referire la interacțiunile interculturale. Aceștia trebuie să conștientizeze rostul cunoștințelor despre ceea ce numește **bun-simțul comunicării**, și apoi să le interiorizeze, pentru a putea face alegerile potrivite în termeni de limbaj, utilizând formule adecvate în comunicarea cu cei mai în vârstă/mai tineri sau cu un statut social mai înalt, care vor fi diferite de cele

utilizate în conversațiile familiare sau intime cu cei apropiați [36], [37]. În limbajul studenților (în special în producerea actelor de vorbire pentru a exprima o rugămintă, un refuz sau o solicitare de informație, a face complimente sau o sugestie) persistă exprimarea mult prea directă în registrul familiar al limbii materne, transpusă în limba engleză (*Cartea! /give me your/the book! - adresată profesorului, sau No! I do not want!*) Este esențial să se prezinte explicit situațiile în care asemenea formule ar fi acceptate fără a afecta comunicarea și, respectiv, relațiile dintre interlocutori, precum și situații în care formule specifice exprimă diverse nivele ale politeții [66] (*Can I take your book? Could I take your book? May I take your book? Would you mind my taking your book? I was wondering if I could borrow your book...*), pe care studenții cel mai adesea nu le percep ca exprimând diverse grade de politețe [37].

În lipsa instruirii explicite, marea majoritate a celor care studiază LES interiorizează structuri despre utilizarea cărora fac generalizări eronate și care inevitabil conduc la fosilizare și eșecuri socio-pragmatice, de regulă extrem de dificil de eliminat [183], (aspectele sociolingvistice fiind determinate de factori culturali, adânc înrădăcinați în mintea utilizatorilor unei limbi), în contrast cu fosilizarea semantico-structurală [219, p.771]. În fază inițială, studenții se familiarizează cu exemple de acte de vorbire care ilustrează uzul lingvistic în diverse contexte, apoi sunt încurajați să aplice cunoștințele obținute pentru a produce propriile texte, având suficiente detalii despre participanți (vârsta, genul, statutul, natura relației dintre aceștia).

Ex. sarcină: *Analizați contextul. Identificați modul în care este exprimată oferta/refuzul. Ce formule sunt utilizate și ce sensuri/informații suplimentare pot fi desprinse din acestea?*

„Wouldn't you like a cup of hot chocolate before you go? Mrs. Spencer would be – „I would, I really would, but the thing is, I have to get going. I have to go right to the gym. Thanks, though. Thanks a lot, sir.”

Modelul OSEE reprezintă o strategie complexă, solicitantă și eficientă în vederea dezvoltării CC, cu accentuarea componentei sociolingvistice. Ex: Studenților li se propune pentru vizualizare o secvență video fără sunet în baza lucrării literare studiate:

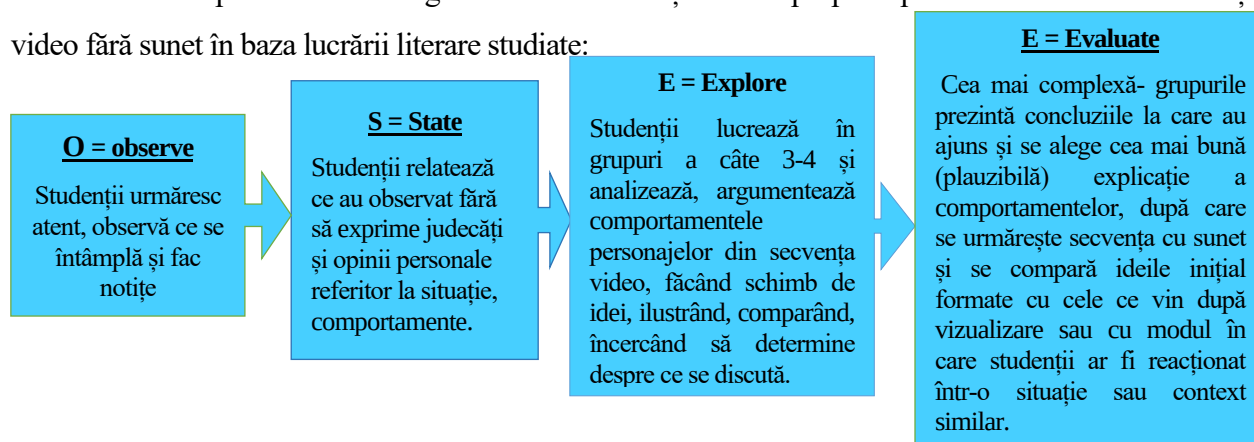


Fig. 2.4. Etapele strategiei OSEE, adaptare după Deardoff [95]

Generatoare de idei și compromisuri, strategia contribuie la o înțelegere profundă a motivațiilor care stau la baza comportamentelor verbale/paraverbale/nonverbale în diverse situații, la alegerile verbale făcute pentru a transmite anumite sensuri etc., evidențiind diferențele și similitudinile, după caz.

Jocul de rol și dramatizarea sunt considerate cele mai eficiente metode ce contribuie la dezvoltarea dimensiunii sociolingvistice și pot fi încorporate la toate etapele de lucru cu textul *pre- while- și post-reading*. Studenții, asumându-și roluri noi, trebuie să acționeze verbal/paraverbal/nonverbal în conformitate cu situația/contextul în care se transpun. Creativitatea și imaginația sunt activate - ipotetic studentul este altcineva și trebuie să acționeze ca atare. Cea mai simplă aplicare a strategiei se rezumă la dramatizarea unor dialoguri din TL, studenții încercând să transmită mesajul verbal cât mai exact posibil, ajustându-și tonul și intensitatea vocii, ritmul, expresiile faciale și gesturile în raport cu contextul în care are loc comunicarea.

Ex. sarcină: *În perechi, examinați atent textul dat. Stabiliți rolurile și încercați să imitați conversația, adoptând intonația corespunzătoare, intensitatea vocii etc.*

-Laaaaviniiaaaaaa! Lavinia! Where the hell are you, elephant?

Well, there I was, there, downstairs, trying to make Phelippe understand..., to get rid of him...

-We cannot..., we are just friends. Why are you doing this to me?... I'm coming, I'm coming!

Ex. sarcină: *Imaginați-vă conversația dintre personaje. Încercați să fiți pe cât de naturali și expresivi posibil, ajustați alegerile lexicale făcute conform situației (conflict, clarificare relații). Manifestați emoții pertinente situației (Love, by David, M. Harris - Anexa 5).*

Analiza contrastivă: *Proverbele, expresiile frazeologice și cele idiomatice, comunicarea nonverbală* reflectă diverse aspecte ale culturii unui neam, iar încorporarea acestora în cadrul orelor de LES permite studenților să descopere valorile și credințele poporului limba căruia o studiază [36]. O strategie eficientă constă în a solicita studenților să propună proverbe/expresii frazeologice în limba maternă la tema studiată, sau la una dintre temele reflectate în TL (ex: To Kill a Mockingbird, de Harper Lee - *Până ajungi la Dumnezeu, te mănâncă sfinții/Ferește-mă, Doamne, de prieteni, că de dușmani mă apăr singur*). Apoi, utilizând resurse lexicografice online, să încerce să identifice un proverb în engleză care ar exprima aceeași idee, comparându-le și analizând percepțiile/viziunile care stau la baza lor în cele două culturi (*Nu zi hop până n-ai sărit!* - *Do not count your chickens until they've hatched*) proverbele identificate vor fi analizate prin prisma conceptelor la care se face referință și la imaginile create în ambele limbi, cu evidențierea diferențelor de percepție, apoi vor fi utilizate în dialoguri pentru a se consolida utilizarea lor corectă.

Metacomunicarea poate fi extrem de eficientă în dezvoltarea CS, studenții fiind angajați în activități de analiză și comentarii despre felul în care s-au efectuat anumite sarcini în baza TL, prin intermediul căruia explorează cum se folosesc resursele limbii: deci, sunt participanți activi la feedback-ul oferit colegilor în termeni de exprimări, formulări, utilizări ale resurselor lingvistice, paralingvistice pentru a-și exprima

propriile atitudini privind anumite aspecte ale textului. Astfel de activități sunt în strânsă corelare cu curriculumul comunicativ integrat la limba engleză, obiectivat prin dezvoltarea CC prin intermediul interacțiunilor și abordării diferențiate.

Explorarea sistematică, judicioasă a contextelor care reflectă utilizarea resurselor lingvistice în diverse situații de comunicare, prin intermediul unor metode ce vizează, în primul rând, sensibilizarea studenților față de uzul lingvistic în conformitate cu normele socioculturale ale unei comunități lingvistice date, contribuie la formarea CS și a CC, reducând-se generalizările în bază de prejudecăți, stereotipuri, precum și fosilizarea sociopragmatică în limba engleză [179]. Profesorul trebuie să identifice acele momente specifice în care dimensiunea sociolingvistică a CC trebuie valorificată atât explicit, cât și implicit, ambele tipuri de abordare fiind eficiente, contrar opiniei unor teoreticieni care susțin că CS, fiind transferabilă, nu se dezvoltă în limba străină. În esență, diferite studii indică diverse rezultate privind eficiența instruirii implicite versus explicite, a metodelor deductive versus inductive, ceea ce permite să concludem că dezvoltarea dimensiunii sociolingvistice depinde de o conjunctură de factori, de contextul în care are loc procesul educațional, iar a adopta o atitudine de ignorare/neglijare față de aceasta conduce inevitabil spre incapacitatea studenților de a folosi resursele lingvistice de care dispun în mod relevant, pertinent contextului, și implicit, la eșecuri comunicative.

Dezvoltarea competenței pragmatice

Competența pragmatică trimite la cunoașterea de către utilizatorul unei limbi a principiilor conform cărora mesajele sunt:

- a. organizate, structurate și adaptate (competența discursivă);*
- b. utilizate pentru realizarea funcțiilor comunicative (competența funcțională);*
- c. segmentate conform unor scheme interacționale și tranzacționale (competența de concepere schematică)* [8, p.101].

Autorii Curriculumului național pentru învățământul primar, 2018, definesc CP drept adaptarea elementelor lingvistice la contexte uzuale și familiare, dovedind corectitudine și coerență în structurarea mesajului [Apud 17, p.38].

Similar celorlalte componente ale CC, CP reprezintă un domeniu extrem de complex care implică cunoștințe vaste despre modul în care diverse componente ale limbii interacționează pentru a transmite sensuri în cadrul actelor de comunicare, iar o abordare exhaustivă a sa este pur și simplu imposibilă. În cercetare, ne vom limita la **dimensiunea discursivă a CP** (*competența textuală*, conform modelului componential al CC elaborat de L. Bachman), care face trimitere la *abilitatea de a produce și recunoaște texte coerente și coezive atât oral, cât și în scris* [8, p.101], preocupându-ne de determinarea eficienței interacțiunii cu TL prin intermediul unei metodologii eclectice asupra componentelor: *dezvoltare*

tematică, coerență și coeziune, ce se vor dezvolta prin sarcini și activități didactice cu integrarea celor patru abilități lingvistice.

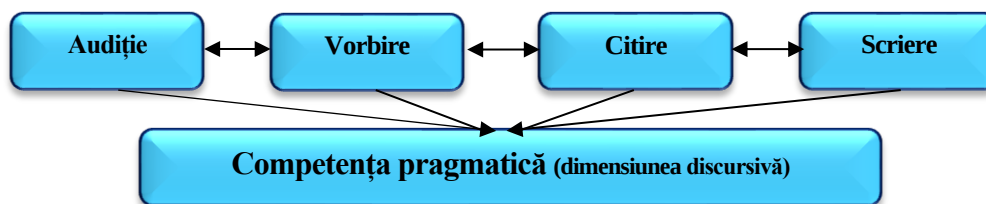


Fig. 2.5. Dezvoltarea CP prin integrarea abilităților lingvistice

CECRL specifică astfel că la nivele mai înalte de CL, dezvoltarea componentei discursive devine din ce în ce mai importantă [8, p.101]: pentru o perioadă îndelungată se considera că aceasta este absolut transferabilă din limba maternă, unde o mare parte a predării este consacrată dobândirii capacităților discursive [ibid.]. În lipsa instruirii orientate către dezvoltarea componentei discursive, cei care învață LES au tendința de a fosiliza anumite procedee și forme de exprimare specifice limbii materne, ceea ce conferă discursului lor în engleză o alură rigidă, artificială, stângace, constând dintr-o înșiruire de propoziții construite după același model: S+VP+CD+CI+etc. Or, abilitatea de a asigura o anumită coeziune textului prin utilizarea formulelor și markerilor pertinenti asigură fluiditatea ideilor și reflectă atitudinea vorbitorului [42].

Observând performanțele studenților, constatăm că aceștia manifestă deficiențe semnificative în cunoașterea și utilizarea corectă a markerilor discursului și a conectorilor, construind texte în care se face abuz de conjuncțiile *but/and* și integrează mult prea sporadic elemente precum **however, in addition to, moreover, furthermore** etc., care ar conferi mai multă coerență și naturalitate discursului lor în engleză [42, p.104]. De asemenea, studenții au competențe minime în utilizarea de diverse structuri care exprimă modalitatea, limitându-se la unele utilizări standard ale verbelor modale și, deși le recunosc în texte, integrează mult prea puține formule precum: *I suppose, it seems to me, it appears, definitely* etc. O explicație a acestei tendințe pernicioase s-ar afla în faptul că discursul didactic este adesea mult prea rigid, influențat de constrângeri instituționale și se limitează la instrucțiuni simple, prezentate pas cu pas. Deși aspectul este pe larg dezbătut în lingvistica aplicată, discursul pedagogic *per se* nu poate servi drept sursă și model pentru șlefuirea CC pe dimensiunea discursivă a CP în primul rând, din cauză că acesta nu este mereu unul extrem de diversificat: în virtutea rolului său statutar, profesorul nu își modifică prea mult discursul care, conform expectanțelor, trebuie să fie model de corectitudine, contrar celui autentic, marcat de structuri gramaticale incorecte, produse intenționat sau ba [88].

Așa cum am menționat, **dimensiunea discursivă**, pe care M. Canale o definește drept *iscușința de a combina forme gramaticale și sensuri pentru a obține un text unificat de orice gen* [80, p.9], reprezintă una dintre preocupările centrale ale cercetării, fiind interesați în mod deosebit de ameliorarea

abilității studenților de a identifica, interioriza și utiliza corect și pertinent o gamă *variata de marcheri ai discursului și elemente coezive*, conferind textelor produse unitare, naturalețe, coerență logică și asigurând *dezvoltare tematică* adecvată, conform descriptorilor scalei de referință pentru nivelele de competență B1-C2. La nivel macro, coeziunea se referă la conexiunea logică dintre idei, iar la nivel micro, descrie conexiunile dintre propoziții și fraze pentru a crea un text unitar. În lipsa acestui element, propozițiile ar constitui un conglomerat de idei dispartate. Anume datorită elementelor coezive un grup de propoziții și fraze devine un text. Coerența descrie succesiunea logică a ideilor într-un text: introducere, cuprins, concluzii/încheiere.

Tabelul 2.3. Scală de descriptori dezvoltare tematică, conform CECRL [8, p.102]

Dezvoltare tematică:	
C2	Ca C1
C1	Poate face descrieri și alcătui povestiri complicate, cu teme secundare și unele mai dezvoltate și poate să ajungă la o concluzie adecvată.
B2	Poate face o descriere sau alcătui o povestire clară dezvoltând și argumentând punctele importante cu ajutorul detaliilor și al exemplelor semnificative.
B1	Poate să povestească ori să descrie cu o relativă ușurință, ceva simplu și linear.

Pentru variabila *coerență și coeziune*, CECRL identifică următorii descriptori, conform scalei:

Tabelul 2.4. Scală de descriptori coerență și coeziune, conform CECRL, [8, p.103]

Coerență și coeziune	
C2	Poate crea un text coerent și încheiat utilizând într-o manieră completă și apropiată structurile organizaționale adecvate și o mare varietate de articulatori.
C1	Poate produce un text clar, curgător și bine structurat demonstrând un uz controlat al mijloacelor lingvistice de structurare și de articulare.
B2	Poate utiliza cu eficacitate o mare varietate de cuvinte de legătură pentru a marca clar relațiile între idei. Poate utiliza un număr limitat de articulatori pentru a-și înlanțui enunțurile, cu toate că pot avea loc „salturi” într-o intervenție lungă.
B1	Poate lega o serie de elemente scurte, simple și distincte într-un discurs care se înlanțuie.

În cadrul formal dezvoltarea acestor dimensiuni ale CP se produce la nivel de integrare a celor patru abilități lingvistice: cercetătorii K. Rose și G. Kasper [192] și R. J. Trillo [219] vehiculează că trebuie să se evidențieze diferențele dintre dimensiunea discursivă a CP la nivel oral și la nivel scris: *discursul oral se referă la a înțelege relevanța contextului în raport cu care se reacționează și se răspunde în mod coeziv și coerent, iar cel scris - la abilitatea de a înțelege și a produce monologuri sau texte de diferit gen precum povestiri, expozeuri, descrieri etc. respectându-se principiul conectării logice*

a propozițiilor (competența structurală) pentru a construi un text încheiat într-un context social (dimensiunea discursivă a CP) [42, p.105]. TL reflectă diverse modalități de a asigura coeziunea discursului, încorporând conectori, deictice și structuri care, fiind percepute și asimilate de către studenți, vor facilita comprehensiunea și procesarea informației textuale și vor eficientiza dezvoltarea CP pe dimensiunea discursivă.

Dat fiind faptul că în cazul studenților ne referim la un nivel satisfăcător de competență lingvistică și independență în utilizarea anumitor resurse, ei participă activ la clarificare, corectare, oferire de feedback și sugestii colegilor; profesorul supraveghează activitatea și oferă explicații doar în caz de utilizare eronată sau la solicitare. Astfel, se propun sarcini care vizează încorporarea de diverse aspecte ale CP:

- **elemente de coeziune lexicală în text** (utilizarea de sinonime, pronume, reformularea, parafrizarea)

Ex. sarcină: Rescrieți primul paragraf al textului înlocuind cuvintele evidențiate cu pronumele potrivite. Who did this to **Josephine**? „My eyes scanned the silent faces of the stable hands as I laid **my hand** on **Josephine's steaming neck**, listening to the black mare suck hard to get a breath of air. **The mare's knees** were bloody (In the Eye of the Beholder, by Sharon E. Cathcard).

- **elemente de coeziune gramaticală** (ex: elipsa, utilizarea conectorilor, construcțiilor paralele, concordanța timpurilor).

Ex. Sarcină: Autorul utilizează prezentul cu referire la evenimente din trecut. Transformați textul folosind forme ale trecutului. Respectați normele de concordanță a timpurilor.

We're talking to the woman and the door's closed and locked now and the guy in the next apartment bangs his door-bang! and as he bangs his door the vertical tumblers (The Apartment, Billy Wilder)

- conectarea paragrafelor într-un text unitar

Ex. Sarcină: Ordonati paragrafele pentru a construi un text logic încheiat. Țineți cont de indiciile ce se conțin în fiecare paragraf (conectori, referințe textuale, logica acțiunilor) (Anexa 6).

- **elaborarea în scris a unui argument față de o situație descrisă în text**

- **elaborarea unui alt început/sfârșit al textului**

Ex. Sarcină. Inventati un alt sfârșit al textului în care Atticus Finch câștigă procesul și Tom Robinson este achitat (To Kill a Mockingbird, by Harper Lee)

- **exercițiile în baza opțiunilor multiple (multiple choice)**

Ex. Sarcină: Alegeți varianta corectă:

1. I believe they were fat, (but, however, despite, though) I was at that time undersized for my years, and not strong. 2. „Now lookee here,” he said, „the question being (whether, on condition that, only if, although) you're to be let to live. (Great Expectations, Ch. Dickens)

- **identificarea erorilor și corectarea lor**

Ex. Sarcină: Depistați greșelile în următorul text și corectați-le.

There **was** 3 ladies in the room and 1 gentleman. Before I **will stand** at the window five minutes, they somehow conveyed to me that they were all toadies and humbugs, but that each of **themselves** pretended not to know **because** the **others** were toadies and humbugs...

- **completarea frazelor/conectarea propozițiilor pentru a forma fraze**

Ex. Sarcină: Formați fraze utilizând pronumele relative corespunzătoare.

The other lady said gravely and emphatically „Very true!” She had not spoken yet.

La fel de relevante și eficiente din perspectiva consolidării CP sunt sarcinile de:

- **completare a unui text cu cuvintele lipsă, în particular cu conectori sau alte tipuri de marcheri.** În cazul unui nivel redus de competență, pentru diferențiere, se poate oferi un text din care sunt extrase anumite elemente ce îi asigură coeziunea și coerența solicitând studenților să completeze spațiile în timp ce audiază textul (versurile cântecelor servesc perfect acestui scop).

Ex. Sarcină: În perechi, încercați să completați spațiile cu elementele lipsă. În unele cazuri, sunt posibile multiple variante. Apoi se citește /ascultă textul și se compară/contrastează variantele.

_____, she was somebody you _____felt like talking to on the phone. _____ I was too afraid my parents would answer, _____ then they'd find out I was in New York and kicked out of Pencey and all. (anyway, always, but, and, and all, so, then)

- **dialoguri (semi-ghidate) care să vizeze incorporarea unor elemente specificate în avans**

Ex. sarcină: în perechi, construiți un dialog între Jack și mama sa la câteva săptămâni de la întâlnirea cu tatăl său. Jack îi reproșează atitudinea față de situația dramatică prin care trece, iar mama se justifică, aducând argumente. Utilizați cât mai multe dintre elementele următoare: first of all, anyway, anyhow, no matter what, in spite of, frankly speaking, undoubtedly.

- **completarea unui text cu informație extrasă dintr-un alt text (text mining sau hypertextele)**

Ex. sarcină: Citiți textul A. Puneți semne de întrebare în fața a 3 propoziții care ar putea fi modificate/completate. Apoi citiți textul B. Utilizând informația din acesta introduceți completări în textul A, având grijă să nu modificați sensul inițial.

- **exercițiile de împerechere a jumătăților de fraze,** în care elementele coezive sunt furnizate și servesc drept indicii.

Ex. sarcină: Identificați în text frazele ce conțin următoarele unități. Deduceți funcția/sensul acestora. Utilizați unul dintre conectorii furnizați pentru a construi fraze în baza jumătăților (**in spite of, although, for, but, on the other hand, even though**) (from Lucy , by J. Kincaid)

- We are all in the gutter, (but) some of us are looking at the stars.

- I could not see anything in front of the airport (even though) there were lights everywhere.

- On the one hand there was a girl who was being beaten by a man she could not see, (on the other hand) there was a girl whose throat was cut by a man she could see.

- narațiunea unui text cu respectarea ordinii cronologice (cu suport vizual/fără suport)

Din această perspectivă, de exemplu, se pot propune sarcini în baza textului precum ordonarea cronologică a evenimentelor pentru intercalarea de markeri temporali: *when, whenever, at that time, firstly, afterwards, during*, sau a celor concesivi și contrastivi precum *therefore, although, nevertheless, however, despite, in spite of* etc. pentru a analiza și comenta comportamentul personajelor, reacțiile și atitudinea proprie față de acestea.

Ex. sarcină: *Scrieți un paragraf în care enunțați evenimentele-cheie din text. Prezentați-l colegilor.* Paragrafele sunt prezentate celorlalți participanți care oferă feedback, sugerând și alte posibilități de formulare. La sfârșit, întreaga grupă redactează un singur paragraf care, în viziunea lor, reflectă cel mai corect, coerent și pertinent evenimentele textului.

- narațiunea cu restructurarea evenimentelor.

Ex. sarcină: *Povestiți textul din perspectiva unuia dintre personaje peste 10 ani.*

Organizarea și participarea la activități didactice ghidate sau (semi)ghidate, orientate către consolidarea elementelor CP vine în sprijinul ipotezei despre observare (Noticing Hypothesis) a lui Schmidt [203], care, așa cum subliniază autorul, reprezintă prima etapă în transformarea inputului în output, însă nu este suficientă și se axează pe principiul intervenției pedagogice în relație cu necesitățile celui care învață. Firește că în cazul repetării multiple a unei structuri în cadrul unui text, studenții o vor observa, însă vor avea nevoie de strategii suplimentare pentru a o interioriza și mai apoi, a o mobiliza pentru a produce propriile texte. Procedee stilistice precum anafora, epifora, anadiploza, elipsele etc. frecvent utilizate în TL servesc pentru a ilustra modurile multiple în care se pot exprima idei complexe și vor atrage atenția studenților care vor pricepe că astfel de procedee sunt necesare pentru evidențierea unor idei și produc diverse efecte asupra cititorului.

Ex: What they don't understand about birthdays and what they never tell you is that when you're eleven, you're also ten, and nine, and eight, and seven, and six, and five, and four, and three, and two, and one. And when you wake up on your eleventh birthday you expect to feel eleven, but you don't. (Eleven, by Sandra Cisneros)

Activități productive precum redactarea unui rezumat al textului, descrierea unui eveniment, analiza relațiilor dintre personaje, elaborarea planului textului etc. reprezintă strategii complexe prin intermediul cărora studenții mobilizează resursele de care dispun și experimentează cu unele noi pentru a exprima cât mai exact interdependența dintre elementele constitutive ale textului pe care îl creează, adesea apelând la textul studiat pentru repere sau identificare de structuri asemănătoare. Sarcinile scrise, ca proces creativ și produs, prin care studenții pot să își evalueze progresul, identificând și autocorectând acele elemente care produc ambiguități sau incongruențe sunt mereu binevenite și eficiente din punct de vedere al dezvoltării CP.

Ex. Sarcină: Text despre și pentru sine: Găsiți în textul studiat (Lucy de J. Kincaid, 1990) câteva situații (maxim patru) cu care vă identificați. Elaborați un text în care descrieți aceste situații, comparând experiențele personale cu cele descrise în text.

Îndeplinind asemenea sarcini, studenții fac introspecții și comparații dintre viața și experiențele personale și cele ale personajelor din operele studiate, pentru care vor recurge la text în repetate rânduri și vor activa materialul lingvistic necesar pentru a le exprima.

Componentă complexă a CC ce include competența discursivă, competența funcțională, competența de concepere schematică, dezvoltarea CP în studierea limbii engleze se produce prin intervenție pedagogică orientată către ameliorarea coerenței și coeziunii discursului, manipularea eficientă cu materialul lingvistic în vederea construirii de texte proprii încheiate și structurate logic. Activitățile didactice propuse pentru dezvoltarea CP pe dimensiunea discursivă antrenează capacitatea studenților de a percepe relațiile dintre propoziții pentru a construi fraze sau paragrafe și a le conecta într-un text unitar, iar prin interacțiunile cu TL, se pot implementa o gamă vastă de activități didactice receptivă și productivă orientate către dezvoltarea CP, în special pe dimensiunea discursivă, care reprezintă una dintre preocupările cercetării în cauză.

Oportunități metodologice de integrare a gândirii critice în procesul de dezvoltare a competenței de comunicare

În contexte educaționale, dar mai ales în situații autentice de viață, oamenii au nevoie de multiple abilități de a analiza, determina, compara, deduce etc. - capacități absolut esențiale în formarea de competențe solide și funcționale, care nu pot fi obținute fără a se depune un efort orientat către dezvoltarea lor și care reprezintă preocuparea centrală a sistemelor educaționale moderne: de a forma personalități care gândesc critic, creativ, eficient.

Dezvoltarea abilităților de GC, deși extensiv promovată la nivel de politici educaționale, nu este suficient abordată praxiologic în predarea-învățarea-evaluarea limbii engleze ca limbă străină, în special la nivel universitar, unde se expectează ca studenții să posede deja competențe solide în această privință [40]. Practica demonstrează că orele de limba engleză în mod prioritar se centrează pe însușirea materialului lingvistic și dezvoltarea abilităților lingvistice; în consecință studenții sunt adesea incapabili de a furniza raționamente și judecăți proprii coerente și substanțiale referitor la un subiect sau o problemă discutată [173], [183]. Pentru atingerea acestui obiectiv este nevoie de conștientizarea deplină a necesității de a modifica perspectiva pedagogică de abordare a TL la LES, acesta furnizând numeroase teme complexe, fiind nu doar sursă de input lingvistic interesant, ci și un mediu excelent pentru dezvoltarea abilităților de GC [230], [232], [245], [249].

Conștientizând importanța GC în dezvoltarea CC, *profesorii de LES trebuie să adopte și o modificare a paradigmei lor de acțiune, prin implementarea de strategii, dar și conținuturi, care provoacă studenții,*

le stimulează curiozitatea și îi motivează să descopere cunoașterea în profunzime și să reflecteze asupra descoperirilor făcute. Deși nu reprezintă un volum de cunoștințe care trebuie livrat studenților, CG este inherentă procesului de învățare a unei limbi, la fel ca și citirea, scrierea, audiția sau vorbirea, dar este și transferabilă în orice alt domeniu sau disciplină de studiu. Explorând un TL care captivează și descrie o temă familiară, studenții sunt motivați să se implice în sarcini și activități care mobilizează componente ale GC, spre deosebire de cazurile în care utilizăm un TNL, care, fiind mai mult sau mai puțin factual, studenții au tendința de a percepe informația ca atare, fără a o contesta, nefiind suficient provocați intelectual și emoțional, ceea ce conduce adesea la reacții de genul *doar e clar totul, ce poți să mai spui?* În învățarea unei limbi străine este crucial să ai ceva de spus și să știi ce și cum să spui, iar cel care reflectează asupra lucrurilor, învață mai eficient.

Activitățile didactice în predarea/învățarea/evaluarea LES în mare parte sunt destinate acumulării de cunoștințe și formării deprinderilor de pronunție, de utilizare corectă a structurilor lingvistice sau de reproducere a unor texte informativ-expozitive, fără a implica prea mult studenții în sarcini care să se axeze pe încorporarea celor 6 nivele ale cogniției conform taxonomiei lui B. Bloom [65]. Obişnuieți în general să reproducă conținuturi, studenților le este extrem de dificil să depășească nivelul doi (înțelegere) al acestui model. Presat de constrângeri curriculare, profesorul nu își permite să dedice suficient timp acestor dimensiuni cruciale în dezvoltarea GC și a CC și deseori are tendința de a renunța, acceptând răspunsuri extrase, mai mult sau mai puțin exact, din text. Se creează astfel un cerc vicios, care se limitează la reproducere fidele de text, sau în cazul unor sarcini orientate către dezvoltarea creativității, se constată că mult prea frecvent studenții manifestă anxietate și reticență de a spune ceva care nu se înscrie în șabloanele promovate tacit din generație în generație.

Ghidând studenții prin *activități de lectură ce prezintă diverse provocări*, profesorii au un rol semnificativ în a-i ajuta să gândească critic și creativ, ceea ce va contribui nu doar la dezvoltarea CC, ci și a GC [228]- favorizând dezvoltarea altor abilități-cheie.

Standardele de măsurare a GC includ *claritatea, acuratețea, precizia, relevanța, profunzimea, logica și corectitudinea*, acestea regăsindu-se și în evaluarea CC, în mod special, a dimensiunii pragmatice, ceea ce implică că GC este reflectată de CC și se dezvoltă interdependent. Predarea-învățarea limbii engleze în baza TL poate și trebuie să reprezinte mediul în care se dezvoltă abilitățile de GC [231, 678], prin intermediul cărora studenții își vor extinde repertoriul lingvistic și vor ameliora CC [228, pp.148-49]. În dezvoltarea CC într-o limbă străină, această abilitate este cu atât mai importantă cu cât cel care studiază este pus în situația de *a decide constant ce să spună, când să spună, cât și cum să spună* anumite lucruri, printr-o dublă procesare a informației.

Dezvoltarea CC în interdependență cu abilitățile de GC în baza TL în cazul nostru reprezintă o abordare socioconstructivistă, care percepe construirea sensului prin intermediul interacțiunilor într-un

mediu social, cu miză birefringentă, evidențiată de *strategii prin colaborare, cooperare, schimburi de opinii și judecăți în bază de experiențe personale, feedback* etc. caracterizate prin grad înalt de autenticitate și relevanță din perspectiva dezvoltării CC în limba engleză. Aceasta devine realizabilă prin implementarea unei diversități de sarcini prin care se urmărește dezvoltarea în tandem a GC și a CC prin exploatarea resurselor lingvistice, paralingvistice și nonlingvistice pentru a atinge anumite obiective comunicative și care promovează interacțiunile de orice ordin. Raportul de interdependență dintre aceste două domenii este confirmat de numeroase studii care indică că un nivel înalt al GC corelează cu un nivel (mai) înalt al CC, în comparație cu subiecții al căror nivel de GC prezintă un indice redus [100], [230], [232]. În interacțiunile cu TL sau ceilalți participanți la demersul educațional, studenții au nevoie de abilități de interpretare, analiză, sinteză, evaluare, negociere a sensului, pentru a exprima idei și a deveni competenți în limba străină [199, p.4], iar aceste elemente țin cu prisosință de capacitatea lor de a gândi critic. M. Khatib subliniază că dezvoltarea GC prin intermediul activităților în baza TL, în special la nivele mai avansate de cunoaștere a limbii, este esențială în contextul în care GC este percepută ca *piatra de temelie a educației moderne* [124, p.203], [125, p.215].

TL prezintă un conflict/conflicte, intrigi, elemente ce produc suspans, iar prin activități didactice specifice precum problematizarea, discuțiile în contradictoriu, 6 pălării gânditoare, studiul de caz (G. Grădinari cercetează eficiența studiului de caz în formarea competențelor comunicative, evidențiind potențialul acestora de dezvoltare a **gândirii reflexive și creatoare** [22]) studenții își dezvoltă abilitățile de GC, în încercarea de a identifica soluții plauzibile pentru rezolvarea conflictului/-lor, pentru care scop ei vor trebui să recunoască anumite modele și structuri, să potrivească detalii, apoi să le conecteze la alte texte și experiențe personale.

Întrebările de ordin superior sunt considerate a fi cea mai eficientă metodă de dezvoltare a GC; pseudo-întrebările vor fi evitate la maximum: o întrebare cu adevărat calitativă nu va avea un răspuns de-a gata în text, ci va fi generatoare de idei și diversitate de opinii, adesea contradictorii, transformând lecția într-una centrată pe discuțiile dintre studenți. Iar pentru a avea rezultate cu adevărat însemnate, este esențial să se acorde studenților suficient timp pentru a produce un răspuns amplu, elaborat, complex sau sofisticat chiar. *Întrebările de ordin inferior*, cea mai răspândită practică în explorarea unui text, sunt limitative atât în termeni de dezvoltare a GC, cât și a CC pe toate dimensiunile ei: studenții identifică anumite răspunsuri în text și le citează, ceea ce nu reflectă procesarea în profunzime și calitativă a informației și nici nu îi implică în diverse tipuri de interacțiuni verbale divergente sau convergente, absolut necesare și esențiale în ameliorarea nivelului de CC în limba engleză. Lecturând un TL, studenții își pun diverse întrebări la care încearcă să identifice un răspuns: - *Ce (altceva) vrea să spună autorul?* - *De ce a ales anume acest personaj?* - *Care este ideea/mesajul textului?* - *Cum se va rezolva o anumită problemă?* - *Ce factori intră în joc pentru rezolvarea problemei?* - *De ce a ales anume acest*

verb/substantiv/adjectiv...? Punându-și întrebări asupra textului, personajelor, comportamentelor și motivațiilor acestora, studenții transcendă textul și în efortul de a identifica răspunsuri, antrenează diverse operații mintale, care nu sunt altceva decât *GC în acțiune*. Prin valorificarea acestor capacități se facilitează dezvoltarea CC pe cele trei dimensiuni ale sale. TNL nu servesc acestui deziderat: deseori sunt prezentate informații pe care studenții tind să le ia ca atare, fără să își pună întrebări, cu efecte negative asupra deschiderii lor către comunicare. TL, dimpotrivă, provoacă studentul să caute răspunsuri care, de regulă, trebuiesc deduse prin analiza contextului, a acțiunilor personajelor, a limbajului folosit de acestea sau a figurilor de stil la care recurge un autor. Într-un text expozitiv, *alb* înseamnă *alb* (*The white bedclothes were made into a ball* - sens denotativ), iar în sintagma *Soul as white as heaven* studenții trebuie să efectueze diverse operațiuni pentru a stabili legătura dintre *alb*, *suflet*, *rai*. Aceste procese profunde de analiză, conexiune, concluzionare contribuie la retenția materialului lingvistic, la transformarea sa în achiziții personale și la formarea de imagini care mai apoi vor putea fi valorificate pentru a produce propriile texte.

O strategie de dezvoltare a GC care e să provoace constă în a solicita studenților să elaboreze o listă de elemente extrase din text pe care le divizează în două categorii: cele care reprezintă **imagini** și cele care reprezintă **concepte**, explicându-se că imaginile se referă la obiecte și noțiuni, iar conceptele-la idei mai ample, mai complexe, care sunt implicite. De asemenea, ei trebuie să determine la ce se referă conceptul identificat de ei, prezentând argumente. Activitatea poate genera discuții în contradictoriu: conceptele identificate se vor axa pe percepțiile individuale și experiențele anterioare ale fiecăruia.

Ex. sarcină: Citiți paragraful: identificați trei imagini și 3 concepte. Justificați răspunsurile.

That was all. She had put it aside, one cent and then another and then another, in her careful buying of meat and other food. Della counted it three times. One dollar and eighty-seven cents. And the next day would be Christmas (from the Gift of the Magi, by O'Henry).

Tabelul 2.5. Ilustrarea strategiei Imagine versus Concept

Imagine	Concept
One dollar and eighty-seven cents	One dollar and eighty-seven cents = <i>poverty, stress, helplessness</i> .
Meat	Christmas = <i>celebration, getting together, sharing, joy, presents, enjoying oneself/dispair, loneliness, alienation...</i>

Îndeplinit cu regularitate, acest gen de activitate are efecte pozitive asupra studenților din diverse perspective: ei analizează elementele textului, încercând să determine dacă acestea se referă la careva lucruri, fapte, noțiuni sau își extind sensul, făcând referire la idei mai ample, implicite, pe care trebuie să le identifice [157, p.302].

Completarea unui jurnal de lectură în care studenții introduc propriile reflecții asupra celor citite, ca răspuns la un set de întrebări elaborate în ordine progresivă, conform nivelelor cognitive asociate

taxonomiei lui Bloom, reprezintă un instrument eficient cu impact asupra GC (Anexa 7). În afară de întrebările la care trebuie să răspundă reflectiv, studenții sunt solicitați să *pună propriile întrebări* referitoare la text. Astfel de sarcini sunt mereu o provocare pentru cei care studiază limba engleză: ei trebuie să mobilizeze resursele lexico-gramaticale necesare, să respecte regulile de formare a unei întrebări, pe lângă faptul că trebuie să proceseze foarte bine textul ca să poată pune întrebări relevante.

Dialogul socratic [175] (întrebările socratice, conversația euristică) reprezintă o strategie didactică cu o arie vastă de aplicare, eficiența căreia în dezvoltarea GC, dar și a CC este demonstrată empiric. Strategia presupune întrebări neașteptate și este extrem de utilă în exploatarea TL, care în mod firesc solicită și vizează judecata studenților. Conversația euristică poate avea ca scop conducerea studenților, cu ajutorul raționamentelor, la cunoștințe noi. Astfel, se identifică următoarele categorii de întrebări socratice care pot fi exploatate cu mult succes în baza lecturii unui TL:

- *întrebări de clarificare* (Do you imply that...? Could you give an example to illustrate...?)
- *întrebări care cer o demonstrare* (What evidence do you have to support your conclusion?)
- *întrebări despre puncte de vedere și perspective personale*, care, de regulă, dau naștere discuțiilor în contradictoriu unde participanții vin cu diverse argumente și justificări. Pentru orele de limbă străină acestea sunt foarte productive, întrucât studenții se concentrează pe transmiterea mesajului, argumentarea lui, contribuind la dezvoltarea limbajului fluent și a CC în ansamblu. Ei sunt puși în situația de a analiza răspunsul din perspective multiple (*What makes your answer different from the others? What could you add/change to make your argument stronger...?*)
- *întrebări care se referă la implicații și posibile consecințe* (What if...? What if all this happened in another time period? etc.)
- *întrebări care testează ipoteze* (What would happen if...? Could you imagine that...?)
- *întrebări despre întrebări* (meta-întrebări) - întrebări pe care ni le punem referitor la întrebările care ne-au fost adresate. (*What is the point of your question? What does ...mean?* [174], [175].

La orele de engleză, de cele mai multe ori, profesorul este acel care adresează întrebări pentru a:

- verifica comprehensiunea;
- identifica ce și în ce măsură s-a învățat;
- încuraja participarea studenților în activități didactice;
- identifica opinii/atitudini, solicitând studenților să argumenteze idei/convingeri parțial formate;
- crea oportunități pentru ca fiecare student să își împărtășească ideile;
- diferenția instruirea, adresând întrebări unui/unor studenți aparte;
- provoca reflecții asupra materialului studiat, încurajând colaborarea și cooperarea;
- stimula speculațiile, ipotetizările, formarea opiniilor și exprimarea ideilor;

- încuraja gândirea critică și creativă.

La nivel universitar, este oportun ca profesorul să antreneze studenții în formularea întrebărilor în baza TL, asigurându-se că acestea nu se limitează la cele de ordin inferior; cele de ordin superior catalizează interacțiunile verbale, stimulează curiozitatea și promovează gândirea analitică [169, pp.216-17]. Formularea întrebărilor de ordin superior reprezintă o provocare majoră pentru cei care studiază LES și conjugă cunoștințe metalingvistice (ordinea cuvintelor în întrebări/tipuri de întrebări), lingvistice, textuale și extra-textuale, precum și abilități de GC și creativă. Și, deoarece studenții nu întotdeauna conștientizează natura întrebării sau din cauza că se pot eschiva de la participare, jocurile didactice, precum **Spin a Question**, sunt o soluție optimă (se organizează în perechi sau grupuri a câte 3). Astfel, în baza taxonomiei lui Bloom, se elaborează un cerc divizat în șase secțiuni, fiecare reprezentând un nivel: *Memorie, Înțelegere, Aplicare, Analiză, Evaluaire, Sinteză* (Anexa 8). Studenții primesc fișe cu verbe specifice fiecărui nivel cognitiv (o parte dintre acestea se regăsesc și în cerc) și diverse structuri interogative (question stems: *what kind of...? Why...? What if...*) pentru a pune întrebări la orice nivel. Se rotește un creion pe suprafața cercului; categoria de întrebări pe care trebuie să le formuleze este indicată de vârful ascuțit al creionului/pixului (se pot utiliza zaruri). Din moment ce creionul oprește în dreptul unei categorii, studentul are un minut pentru a formula o întrebare, selectând verbul necesar. Dacă partenerul/partenerii nu pot răspunde la întrebare, atunci cel care a formulat-o furnizează răspunsul. În cazul în care ceilalți nu sunt de acord, au 30 de secunde să contrazică, citând textul, argumentând. Activitatea, total centrată pe student, consolidează CL (studentul caută resursele lingvistice necesare pentru a formula o întrebare clară, corectă din punct de vedere gramatical), dar și contribuie la o mai bună înțelegere a textului, provocându-i să-l exploreze în profunzime, din diverse perspective.

Reconstruirea textului implică elemente de GC, dar și abilități de lectură și interacțiune cu ceilalți: textul este divizat în paragrafe care nu sunt ordonate logic sau cronologic. Studenții au sarcina să le aranjeze astfel, încât să recreeze textul. Se poate lucra în perechi sau grupuri mici. Citind fiecare paragraf, ei depistează indicii (de ex: markeri discursivi, consecutivitatea logică a acțiunilor) care le-ar facilita munca, observă diverse detalii și le conectează pentru a obține un text unitar. Când toate perechile/grupurile consideră că au aranjat paragrafele corect, se compară rezultatele. În cazul în care studenții se confruntă cu dificultăți, profesorul le dezvăluie un indiciu.

Eu gândesc altfel este eficientă din perspectiva dezvoltării CC în interdependență cu abilitățile de GC: studenții identifică trei evenimente importante din text și explică cum ar fi procedat ei în situații similare, făcând diverse conexiuni între experiențele și percepțiile personale și cele ale personajelor dintr-o lucrare literară studiată. De asemenea, ei trebuie să anticipeze și argumenteze care ar fi (fost) rezultatul final dacă personajele ar fi acționat altfel. Sarcina implică operații complexe ce vizează relația cauză-efect și utilizarea de elemente lexico-structurale pentru a exprima asemenea rapoarte.

O metodă potrivită în special studenților cu un nivel B1+ de cunoaștere al limbii este **elaborarea rezumatului** - sarcină destul de complexă, îndeosebi în cazul unui TL. Pentru început, se poate rezuma doar un fragment, din care studenții trebuie să elimine detaliile superflue și să le păstreze doar pe cele care exprimă ideea pasajului, precum și să facă modificări lexico-gramaticale pentru a obține un rezumat corect, coerent și unificat [40].

Ex. paragraf din The Story of an Hour, by Kate Chopin

Knowing that Mrs. Mallard ~~was afflicted with~~ HAD a heart trouble, ~~great care was taken to break to her as gently as possible~~ so the news of her husband's death WAS BROUGHT TO HER CAUTIOUSLY. ~~It was her sister Josephine who told her, in broken sentences; veiled hints that revealed in half concealing~~ IN A ROUNDABOUT WAY.

După ce elimină detaliile și restructurează textul în acest mod, studenții fac schimb de notițe, compară și analizează, apoi redactează un rezumat în perechi/echipe.

O strategie solicitantă, ce antrenează GC și un efort de creativitate, constă în elaborarea rezumatului unui text într-un număr limitat de cuvinte, de exemplu, imitându-se modelul celui mai scurt roman din istoria literaturii (E. Hemingway - *For sale: baby shoes, never worn.*). Procedul, cunoscut ca **Flash Fiction**, extrem de apreciat în ultima perioadă (în special, începând cu 2008), reprezintă un exercițiu mental intens, prin care studenții trebuie să identifice și să mobilizeze o diversitate de resurse lingvistice, cât și GC și creativă pentru a reuși să transmită maximum de idei și sensuri cât mai exacte într-un număr limitat de cuvinte. Fiind o adevărată provocare, studenții nu vor reuși din prima să obțină un produs de calitate; respectiv, se va porni de la un volum mai mare acceptabil, care va fi redus treptat exersându-se condensarea ideilor.

Încorporarea strategiilor didactice orientate către ameliorarea GC stimulează dezvoltarea CC. Eficiența lor va fi mai înaltă dacă profesorul va prezenta explicit fiecare etapă și rezultatul care se așteaptă. Implementate cu regularitate, asemenea strategii vor avea impact de durată asupra gândirii independente, autonomiei învățării și creativității studenților.

2.3. Concluzii la capitolul 2

1. S-a argumentat necesitatea actualizării curriculumului universitar pentru cursul Limba engleză și comunicare pentru a valorifica armonios diversitatea de componente ce contribuie la dezvoltarea holistică a CC în LES și a reabilita textul literar ca reflecție a contextului sociocultural în care se utilizează o limbă dată [36], [39].

2. S-a elaborat, sintetizând diversitatea de dimensiuni determinate în ameliorarea competenței de comunicare în LES, *Modelul tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul textului literar*, care e să asigure unitatea dintre limbă-literatură-cultură, valorificarea căruia reprezintă o abordare complexă, multi-

nivelară, în baza unui curriculum comunicativ integrat. Modelul e reperat pe 5C (comunicare, cultură, cunoștințe, conținuturi, comunitate) și vizează dezvoltarea competenței de comunicare pe toate dimensiunile sale cu valorificarea celor patru abilități lingvistice și a gândirii critice, respectând relevanța celorlalți factori, de natură non-lingvistică.

3. *Modelul tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar* corespunde standardelor internaționale de predare-învățare-evaluare a limbilor străine și asigură implementarea unei tehnologii didactice variate în corelare cu principiile metodologice și ideologia abordării comunicative. Implicarea activă a studenților în interacțiuni diverse facilitează ameliorarea nivelului de competență de comunicare în engleză prin valorificarea comogniției.

4. S-a stabilit că dimensiunile competenței lingvistice se dezvoltă prin implementarea de sarcini ce vizează consolidarea dimensiunii structurale și extinderea repertoriului lexico-semantic prin intervenție pedagogică implicită și explicită, accentuându-se necesitatea studierii elementelor lexico-structurale contextualizat, pentru a facilita îndeplinirea de funcții comunicative [34], [181].

5. S-au argumentat posibilitățile de dezvoltare a competenței sociolingvistice prin strategii de sensibilizare, schematizare și comparare, competență avantajată prin explorarea de texte literare care prezintă adevărate reflecții ale normei și uzului într-o diversitate de contexte socioculturale [38], [181], [183].

6. S-a arătat că textele literare pot fi valorificate eficient pentru optimizarea dezvoltării competenței pragmatice, servind drept model de structurare a discursului, de ilustrare a aspectelor funcționale ale limbii și pentru ameliorarea abilității studenților de a construi texte coerente [42], [184].

7. S-a etalat că gândirea critică, identificată drept variabilă esențială în dezvoltarea competenței de comunicare, între acestea existând un raport de interdependență, este eficient dezvoltată anume prin intermediul textului literar, dat fiind faptul că studenții sunt provocați să efectueze operațiuni mintale complexe (interpretare, deducere, analiză, sinteză, comparare etc) care asigură procesarea textului în profunzime [40], iar sarcinile și activitățile didactice în baza textului literar vor viza depășirea primelor două nivele ale cogniției, identificate de Bloom et al., conținând în mod obligatoriu un element problemă.

3. VALIDAREA EXPERIMENTALĂ A MODELULUI TEHNOLOGIC DE DEZVOLTARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE ÎN LIMBA ENGLEZĂ PRIN INTERMEDIUL TEXTULUI LITERAR LA STUDENȚI

3.1. Dimensiunea constatativă privind dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză la studenți

O cercetare didactică poate fi generată de un moment revelator în cadrul demersului didactic de formare de competențe [C. Kramsch, 2002, Apud 82, p.20]. În baza observațiilor desfășurate pe parcursul a câtorva ani, am constatat, comparând experiențele anterioare (precedente implementării Procesului de la Bologna, când numărul de ore de contact direct permitea explorarea de materiale didactice diverse, inclusiv TL) că în lipsa contactului cu TL, viitorii pedagogi, pe lângă repertoriul lexical limitat, manifestă numeroase deficiențe în a iniția, menține și a încheia eficient un act conversațional în engleză, adesea cu justificarea *dar nu știu ce să mai spun, și așa e totul clar*. Asemenea remarci conduc la concluzia că textele expozitiv-informative cu care interacționează în mod constant nu sunt generatoare de idei și nici suficiente pentru a motiva studenții să comunice în limba engleză. Referindu-ne la pregătirea viitorilor pedagogi și la inserțiunea acestora în câmpul muncii, se impune respectarea principiului unității dintre formarea generală și cea profesională, iar interacțiunea cu TL în vederea dezvoltării CC și a GC va produce numeroase beneficii studenților, înarmându-i cu cunoștințe eterogene, lărgindu-le orizonturile și transformându-i în *persona culta*.

Manualele în baza cărora se organizează demersul didactic la cursul *Limbă engleză și comunicare*, înalt apreciate la nivel internațional, sunt concepute în baza funcțiilor lingvistice și sunt prioritar orientate către dezvoltarea celor patru abilități-cheie: *audiția, citirea, scrierea și vorbirea* prin intermediul unui amplu repertoriu de texte referențiale. Textele în esență sunt relevante, însă toate reflectă același stil expozitiv și registru lingvistic, marea majoritate fiind non-autentice, fabricate pentru a ilustra anumite structuri sau funcții comunicative, ceea ce a condus la necesitatea de a actualiza conținutul curricular la limba engleză în conformitate cu tendințele de ultimă oră în didactica limbilor străine, și anume prin implementarea conceptului SARS (*selectează-adaptează-respinge-suplimentează*) [35]. Astfel, textele informaționale au fost înlocuite cu TL care, pe lângă beneficiile lingvistice, prezintă marele avantaj de a provoca imaginația, GC și servesc drept sursă din care se pot desprinde numeroase teme de discuții. Mai mult sau mai puțin asemănătoare prin structurile lingvistice utilizate, dar uneori și prin temele abordate, textele referențiale nu produc emoții studenților, și respectiv, sunt rapid uitate. Prin contrast, TL prezintă marele avantaj de a furniza o gamă variată de situații în care studenții trebuie să activeze procese mintale profunde pentru a crea imagini în baza limbajului figurat, pentru a putea decoda sensul, acesta devenind astfel memorabil. Aspectele date au servit drept temei pentru încercarea de a modifica paradigma cu care

sunt obișnuiți, astfel pregătind terenul pentru cursul Literary Text Analysis, la anul IV, care, din experiențele anterioare, se dovedește a fi destul de frustrant, dat fiind diferențele majore dintre textele non-literare și cele literare, studenților lipsindu-le competențele de lectură a textelor ce nu se limitează la sensuri referențiale [129, p.356]. Ținând cont de diferențele considerabile între *a citi* și *a explora lectura pentru a extrage beneficii educaționale*, am introdus ca supliment la materialul didactic general, explorarea TL într-un mini proiect pilot: două ore săptămânal dintre cele opt prevăzute conform programului. Inițial, s-a încercat implementarea ideii ca lucru individual, cu scurte prezentări și discuții în clasă. Din considerentul că nu toți studenții îndeplineau sarcina în termenii stabiliți, s-a decis derularea activităților în baza TL în cadrul orelor.

Textele au fost selectate în conformitate cu cele 4 domenii identificate de CECRL și în corelare cu temele prevăzute în fișa disciplinei. La etapa pre-lectură, toate activitățile s-au desfășurat în clasă, implicând activități în grup, în perechi, independent, prin intermediul cărora au fost pregătiți pentru etapa lectură. Lectura propriu zisă s-a produs acasă, studenții având sarcina să selecteze trei categorii de unități lexicale: - *total noi*; - *necunoscute, dar care au putut fi înțelese din context*; - *cunoscute, dar care în context păreau să aibă alt sens*. La etapa post lectură, s-au îndeplinit diverse exerciții lexicale (*synonym match, defining, matching definitions, word building, gap filling, clustering*) exerciții de verificare a comprehensiunii (*True or False, Spin a Question, Find Someone who...*) discuții și jocuri de rol în baza textului (*Imagine the conversation between Jack and his mother, after he found out about his father's true reason for leaving the family.*) urmată de etapa de extindere în care studenții au trebuit să utilizeze cinci dintre unitățile lexicale noi (fiecare a ales acele unități de care a considerat că are nevoie sau care i-au atras atenția în mod aparte) pe care le-au introdus într-un conținut propriu, la alegere, dintre câteva teme propuse (*How are Teenagers Affected by Parents' Divorce?/ Jack's Relationship with his Parents after the Truth was Revealed to Him/ Children Have no Right to Judge Their Parents*).

Deși au afirmat unanim că astfel de texte sunt mult mai captivante și mai atractive, studenții au întâmpinat dificultăți semnificative la decodarea sensului global, având tendința de a aborda unitățile limbii separat, desprinse de context, traducând verbatim, mare parte dintre ei fiind incapabili de a face deducții și a conecta idei și evenimente. În temeiul acestor constatări prin observație și discuții, am considerat oportună desfășurarea unui sondaj pentru a identifica atitudinea și percepțiile studenților cu privire la introducerea și explorarea TL ca resursă didactică la orele de LES din perspectiva dezvoltării CC.

Fenomenologia, ca metodă de cercetare în științele sociale, este oportună în acest context, reflectând experiențele și expectanțele studenților privind diverse probleme ce permit emiterea de concluzii generalizate, fără referire la diferențele individuale, cu relevanță pedagogică, acestea având potențialul de a se modifica în timp, sub influența diferitor factori [82, pp.21-22]. Și, deoarece identificarea atitudinilor și percepțiilor studenților nu reprezintă preocuparea directă a cercetării în cauză, nu a fost emisă o ipoteză în acest sens. Scopul urmărit este de a obține o imagine transparentă privind opinia studenților față de utilizarea

TL ca resursă didactică pentru dezvoltarea CC, astfel fiind justificată reintroducerea/respingerea TL din conținutul curricular universitar. Sondajul a inclus 10 itemi la care studenții au răspuns în baza unei scale Likert cu cinci unități: 1=Strongly disagree; 2=Disagree, 3=Undecided, 4=Agree, 5= Strongly Agree. Primele 3 întrebări ale sondajului se referă la materialele autentice în general, iar restul 7 la utilizarea TL în calitate de material autentic pentru a studia o limbă străină (Anexa 9).

36 de studenți de la Facultățile de Pedagogie, Filologie și Istorie, care studiază LES, specializarea B, au completat chestionarul. În scopuri comparative, în octombrie, 2018, am desfășurat același sondaj la Universitatea din Granada (UGR), Facultatea Științe ale Educației: cu participarea a 48 de studenți. Studenții UPS „Ion Creangă” au completat sondajul acasă și, fie l-au expediat prin email, fie l-au prezentat în ziua următoare. Cei de la UGR au completat sondajul în primele 15 minute ale unei prelegeri, cu acordul prealabil și intervenția administrației Facultății Științe ale Educației.

Analizând răspunsurile studenților obținute prin sondaj, constatăm că studenții UPS „Ion Creangă” optează pentru studierea LES prin intermediul TL, exprimând convingeri pozitive privind relevanța acestuia în calitate de material didactic autentic, în contrast cu cei de la UGR [183]. (Pentru detalii despre raportul privind preferințele studenților vis-a-vis de TL ca resursă didactică autentică pentru studierea limbii engleze, exprimate procentual, a se vedea Anexa 10). O explicație pentru diferențele de percepții și de opinii ar putea servi faptul că studenții de la UGR primesc suficient input academic în limba engleză prin intermediul CLIL (majoritatea specialităților beneficiază de cursuri specializate predate în engleză, de cele mai dese ori de către profesori reputați de la universități de prestigiu din diverse părți ale lumii). O altă explicație ar putea fi și faptul că respondenții de la UGR, în proporție de 55%, erau băieți, iar cei de la Universitatea Pedagogică „Ion Creangă”, în proporție de 99%, reprezentau genul feminin. Și, așa cum este demonstrat științific, percepțiile și preferințele în materie de conținuturi educaționale diferă mult, fetele preferând poeticul, romanticul, sentimentalul; băieții, fiind mai pragmatici, preferă conținuturi mai academice, mai analitice. Datele obținute prin sondaj reflectă necesitățile studenților care se bazează pe motivațiile, caracteristicile și resursele acestora [8, p.3] și au servit ca argument adițional în favoarea suplimentării conținuturilor educaționale cu TL, în efortul de a dezvolta CC în limba engleză a studenților cât mai holistic posibil.

În viziunea unor experți în didactica LES, a studia TL în volumul redus de timp care se alocă limbilor străine, ar fi un lux. Considerăm însă că, dacă acest gen de materiale didactice aduce beneficii multiple și sporește motivația studenților, mobilizându-i să participe activ la diverse tipuri de interacțiuni, atunci **TL nu mai este un lux, ci o necesitate.**

Perceput ca *resursă supremă* [201], [261] care poate fi explorată din numeroase perspective, TL interesează ca:

1. Instrument de studiere a limbii engleze ce reflectă atât uzul, cât și norma lingvistică;

2. Resursă ce valorifică funcția denotativă și imaginativă a limbii;
3. Sursă de îmbogățire (inter)culturală;
4. Model de diversitate lingvistică determinată social, administrativ, economic, politic, cultural;
5. Resursă pentru creștere personală și dezvoltare axiologică;
6. Sursă complexă ce ilustrează exprimarea funcțiilor lingvistice prin acte de vorbire contextualizat, autentic, relevant;
7. Material didactic autentic, care poate fi explorat pentru dezvoltarea CC pe toate dimensiunile sale și pentru promovarea GC, ceea ce nu e posibil de realizat prin intermediul textelor referențiale [183].

Problema ce se urmărește a fi soluționată prin cercetare se axează pe necesitatea de a eficientiza dezvoltarea holistică a CC în interdependență cu abilitățile de GC prin intermediul TL ca resursă didactică autentică și a metodologiei eclectice în bază de principii. Studenții care studiază limba engleză în cadrul programelor cu specializare dublă manifestă numeroase deficiențe la toate cele trei componente ale CC: lingvistică, sociolingvistică, pragmatică, precum și un nivel redus al GC. În acest sens, se impune o abordare complexă care să vizeze integrarea tuturor dimensiunilor menționate pentru a facilita dezvoltarea CC și a ameliora nivelul abilităților de GC, care așa cum am subliniat anterior, se poate obține eficient prin studiul de TL, care reprezintă unicul gen de conținut căruia criticismul îi este inerent, conform opiniei lui D. Lazere [251].

Scopul central al experimentului pedagogic: de a demonstra eficiența *Modelului tehnologic* în ameliorarea nivelului de CC al studenților pedagogi pe cele trei componente ale sale în interdependență cu abilitățile de GC.

În baza observațiilor, interviurilor și discuțiilor deschise cu studenții care studiază engleza ca parte a unui program cu specializare dublă și în concordanță cu rezultatele sondajului de opinie, am avansat următoarea ipoteză a cercetării:

H₀: *Abordarea integrată a TL prin intermediul unei metodologii eclectice nu va produce rezultate diferite între cele două eșantioane în formarea CC și a abilităților de GC la viitorii pedagogi care studiază LES ca parte a programului cu dublă specializare.*

H₁: *Implementarea Modelului tehnologic prin îmbinarea diferitor abordări precum e cea centrată pe student, comunicativă, atitudinală, afectiv-emoțională, socioculturală, respectând principiile metodologice specifice AC, va avea impact pozitiv asupra dezvoltării CC pe toate dimensiunile și a abilităților de GC la studenții pedagogi ce studiază limba engleză ca parte a programului cu dublă specializare.*

Organizarea și desfășurarea etapelor experimentale a avut la bază următoarele obiective:

O1: determinarea nivelului de CC în LES a studenților care învață limba dată ca o componentă a unui program cu dublă specializare și identificarea elementelor CC care necesită intervenție pedagogică susținută;

O2: valorificarea unui repertoriu variat de metode, tehnici și strategii în vederea dezvoltării CC pe toate cele trei dimensiuni ale sale și a abilităților de GC prin implementarea *Modelului tehnologic*;

O3: evaluarea și validarea eficienței *Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL* ca resursă didactică autentică.

Atingerea acestor obiective va oferi răspuns la următoarele întrebări:

- *Există diferențe între nivelul de CC între cele două eșantioane implicate în experiment? În ce constau acestea?*
- *Ce componentă/-e ale CC beneficiază cel mai mult din explorarea TL ca resursă didactică autentică la orele de LES?*
- *În cazul studenților pedagogi, ce tip de intervenție pedagogică este mai eficientă în vederea dezvoltării CC pe cele trei componente ale sale?*
- *Este nivelul de CC al studenților din EE ameliorat datorită intervenției pedagogice orientate în acest sens în raport EC, care nu beneficiază de instruire specifică în baza abordării integrate a TL din perspectiva dezvoltării holistice a CC?*
- *Există ameliorări ale abilităților de GC în urma implementării Modelului tehnologic și pe care dintre variabilele implicate în cercetare se atestă creșterea?*

Implementarea *Modelului tehnologic*, validarea pe cale experimentală a eficienței acestuia va furniza răspuns la întrebările date. În acest sens, am identificat următoarele variabile dependente:

- *Competența lingvistică*
- *Competența sociolingvistică*
- *Competența pragmatică*
- *Abilități de gândire critică*

Dimensiunile indicate reprezintă domenii generale ale competenței de comunicare, în baza cărora am identificat următoarele unități de competență, care reprezintă obiectul cercetării în cauză:

Tabelul 3.1. Unități de competență lingvistică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL

Criteria	Indicatori	Descriptori
Corectitudine morfo-sintactică	Cunoașterea și respectarea normelor gramaticale de construire a propozițiilor.	-Utilizează corect timpurile verbale, în special cele narative. -construiește propoziții și fraze în conformitate cu topica limbii engleze. -Folosește corect pronumele. -Aplică corect regulile acordului dintre subiect și predicat. -Identifică relațiile dintre diferite părți de vorbire sau propoziție. -Variază funcțiile sintactice ale unităților lexicale utilizate pentru a transmite sensuri.
Corectitudine lexico-semantică	Utilizarea corectă a procedeele de formare de unități lexicale noi prin prefixare, sufixare,	-Introduce idei opuse prin utilizarea de antonime formate cu prefixul, sau sufixul corect. -Identifică corect sensul exprimat de unități lexicale produse prin conversie.

	conversie, Mânuierea eficientă cu un amplu repertoriu lexical pentru a exprima gânduri în mod cât mai exact, în raport cu subiectul abordat. Selectarea unităților lexicale adecvate pentru a conferi precizie ideilor.	-Identifică corect sensul contextual al unor unități lexicale noi dintr-un text ascultat/citit. -Folosește corect și pertinent verbele prepoziționale. -Aplică sinonime și parafraze pentru a evita repetarea aceleiași unități lexicale. -Utilizează un vocabular bogat pentru a se exprima cu exactitate. -Distinge între sensul denotativ de cel conotativ al unităților lexicale dintr-un text literar citit sau audiat.
Corectitudine fonetică-ortografică-ortoepică	Stăpânirea sistemului fonologic/ortografic/ortoepic al limbii țintă, pronunțând, ortografiind corect cuvintele din limba standard, dar și unele elemente non-standard.	-Ortografiază cuvintele fără greșeli. -Pronunță distinct cuvintele. -Accentuează silaba corect. -Respectă normele de ortografiere/pronunțare standard, însă - este familiarizat și cu alte varietăți fonetice, în special cele cu o frecvență înaltă de utilizare. -Poate desprinde subtilități semantice transmise prin intonație, modulații ale vocii, pauze, ezitări și reluări. -Deslușește corect mesajul unui text prezentat clar, cu o viteză medie, chiar dacă conține structuri non-standard sau expresii idiomatice.
Volumul vocabularului	Mânuieste un amplu repertoriu lexical pentru a-și exprima gândurile în mod cât mai exact, în raport cu subiectul abordat.	-stăpânește un vocabular bogat. -aplică sinonime și parafraze pentru a evita repetarea aceleiași unități lexicale. -folosește corect și pertinent diverse verbe prepoziționale, colocații și îmbinări fixe.

Tabelul 3.2. Unități de competență sociolingvistică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL

Criteriu	Indicatori	Descriptori
Registru lingvistic	Ajustarea/ alegerile verbale în raport cu contextul sociocultural al comunicării.	-Utilizează corect și pertinent diverse mijloace lingvistice pentru a ajusta discursul său contextului de comunicare. -Folosește un limbaj decent, quasi formal pentru a indica raporturile ierarhice dintre participanții la comunicare. -Identifică relațiile dintre participanți în baza registrului lingvistic adoptat. -Poate identifica variantele limbii standard de cele non standard
Expresii caracter idiomatice sau frazeologic	Utilizarea unui repertoriu bazic de expresii idiomatice dintre cele mai uzuale și recunoașterea sensului unui volum mediu de structuri idiomatice.	-Încorporează echilibrat și corect diverse expresii idiomatice și frazeologice cu o frecvență înaltă de utilizare în discurs. -Poate identifica sensul implicit al acestora din context. -Știe să folosească un dicționar gen <i>Idioms Dictionary</i> , <i>Collocations Dictionary</i> , etc. pentru elucidarea sensului unor expresii mai puțin utilizate. -Poate extrage informații relevante despre cultura poporului a cărui limbă o studiază. -Poate găsi echivalente în limba maternă.
Exprimarea politeții	Manevrarea corectă și eficientă cu verbele modale și formule specifice pentru a	-Poate exprima diverse grade de politețe prin mânuierea verbelor modale. -Aplică diverse strategii de exprimare a politeții în raport cu

	exprima politețea, precum și variate structuri care servesc acestui scop.	situația și contextul comunicării. -Deosebește politețea pozitivă de cea negativă. -Evită formularea mult prea directă a unor solicitări, rugăminți etc.
--	---	--

Tabelul 3.3. Unități de competență pragmatică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL

Criteriu	Indicatori	Descriptori
Coeziune	Aplicarea unui repertoriu variat de elemente coezive pentru a construi fraze, paragrafe sau texte.	-Folosește corect conjuncțiile și expresiile joncționale pentru a construi fraze, paragrafe și texte.
Coerență	Utilizarea de markeri discursivi diferiți pentru a conecta ideile/faptele în mod logic și cronologic.	-Asigură coeziunea semantică a textului prin utilizarea markerilor discursului adecvați. -Respectă normele gramaticale în cazul inversiei.
Dezvoltarea tematică (CECRL, p.102)	Elaborarea unei descrieri, a unui expozeu sau povestire clară dezvoltând și argumentând punctele importante cu ajutorul detaliilor și al exemplelor semnificative.	-Furnizează suficiente detalii și informații pentru a se face înțeles. -Respectă ordinea logică a evenimentelor. -Utilizează echilibrat resursele limbii pentru a produce un text propriu coerent. -Respectă principiile lui Grice.

Tabelul 3.4. Abilități de gândire critică vizate prin implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a CC prin intermediul TL

Criteriu	Indicatori	Descriptori
Inferențe și Interpretare	Identificarea și interpretarea ideilor de bază a unui text citit/ audiat. A face inferențe despre personaje, relații, comportamente în baza informației factuale din text și a limbajului cu sens figurat.	-Poate deduce sensul implicit al unor structuri cu sens figurat, făcând inferențe și conexiuni cu LT sau experiențele anterioare. - Recurge la strategii de sinteză și evaluare pentru a desprinde ideea mesajului. -Prezintă argumente concludente pentru a justifica o atitudine. -Poate extrage informații prezentate implicit despre personaje, locuri, fapte etc.
Analiză și sinteză	Analiza și evaluarea relațiilor cauză-efect. A distinge între fapt și opinie.	-Poate determina cu precizie relațiile cauzale între evenimente. -Exprimă judecăți de valoare în baza lor. -Poate argumenta logic răspunsul în raport cu aceste relații, furnizând suficiente detalii pentru a-și susține punctul de vedere. -Conectează fapte și evenimente pentru a desprinde esența unui text în LT.
Argumentare opinii și atitudini	Exprimare de judecăți de valoare prezentând argumente atât textuale, cât și extra textuale,	-Face generalizări despre text/personaje, evenimente, idei și exprimă opinii argumentate. -Demonstrează abilități de sistematizare și sintetizare, cu exprimarea coerentă a ideilor.

	pentru a ilustra, generaliza și justifica propria poziție față de o temă/problemă discutată.	-Percepe și acceptă diverse puncte de vedere. -Exprimă opinii personale fără a submina valoarea celor care nu concordă cu părerea sa.
--	--	---

Ținând cont de faptul că aspectele care constituie componentele CC sunt extrem de numeroase și variate și de imposibilitatea de a le aborda exhaustiv, în cercetare vom urmări dinamica unităților de competență indicate, pentru care au fost elaborați indicatorii și detaliați descriptorii în tabelele 3.1; 3.2; 3.3; 3.4 despre care vom face generalizări, conform recomandărilor lui A. Omaggio Hadley [168] și S. Savignon [199]. Activarea și valorizarea abilităților de GC în procesul de dezvoltare a CC prin intermediul TL la studenți vizează depășirea primelor două nivele ale cogniției, conform taxonomiei lui Bloom, obiectivul fiind *producerea* de texte proprii în LES. Or, cunoașterea aspectelor lingvistice/sociolingvistice nu garantează eficiența studenților în calitate de utilizatori ai limbii. Așadar, abilitățile de GC stau la baza alegerilor făcute pentru a construi acte de comunicare pertinente situației și contextului pentru a exprima idei și opinii relevante, precise și argumentate, între acestea existând rapoarte de interdependență. Îndeplinirea cu succes a activităților didactice desfășurate în baza TL de cele mai dese ori presupune rezolvarea unor probleme și reclamă abilități de GC, dezvoltând atât CC, autonomia studenților, abilitatea de a evalua situații și a lua decizii. Și, deoarece ambele competențe-cheie se dezvoltă pe perioade îndelungate, abordarea lor sinergică devine o necesitate a sistemelor educaționale în contextul pedagogiei postmoderne.

Variabilele independente includ: TL selectate în concordanță cu un set de criterii întemeiate teoretic, metodologie eclectică în bază de principii, instrumente și metode de evaluare formativă, resurse multimedia, texte de lectură suplimentară și versiuni ecranizate în baza lucrărilor literare abordate pentru lucrul individual.

Descrierea eșantioanelor implicate în cercetare și a instrumentelor de colectare a datelor: Implementarea *Modelului tehnologic* a implicat participarea a două eșantioane de studenți (EE/EC), formate aleatoriu, în baza grupelor academice, care studiază LES. Descreșterea continuă a numărului de studenți pe plan național a generat o *eșantionare de conveniență, pe criteriul accesibilității*, fără a se considera alte particularități, în conformitate cu delimitările lui Paltridge și Phakiti 2015 [Apud 249, p.89]. Prezența EC în derularea experimentului este justificată prin faptul că acesta oferă posibilitatea de a determina dacă efectele intervenției pedagogice se datorează anume acestui fapt și nu altor condiții [192, p.57].

Experimentul de constatare a avut loc în martie-aprilie 2016 și a inclus un eșantion de 82 de studenți, dintre care 41 în EE și 41 în EC. Participanții la experiment au studiat LES fie începând cu școala primară sau gimnaziu și au susținut examenele de bacalaureat la disciplina dată, ceea ce permite ipotezarea inițială că toți posedă un nivel minim B1 de competență în această limbă.

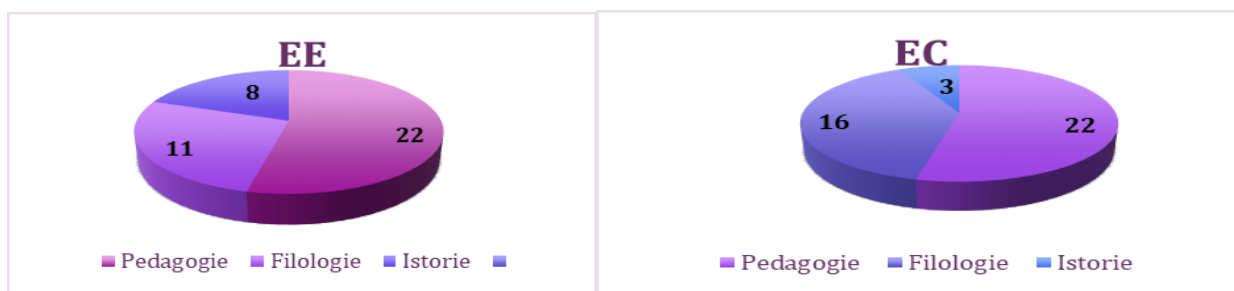


Fig. 3.1. Repartizarea pe facultăți a participanților în experiment

Colectarea și analiza datelor pre- și post-experimentale s-a produs prin utilizarea de metode **calitative** (observare sistematică, interviu nestructurat, fenomenologie, inferențe și generalizări, discuții informale sau semiformale cu studenții), orientate prioritar către înțelegerea în profunzime a unor manifestări și factori de impact asupra comportamentelor studenților în timpul interacțiunilor cu TL și cu colegii și **cantitative** (chestionarul, teste scrise, matricea de evaluare în baza scalei Likert, programul SPSS) pentru a obține date exacte despre progresul (eventual, lipsa acestuia) înregistrat de studenți ca rezultat al implementării *Modelului tehnologic*. Instrumentele cantitative au meritul de a putea fi reutilizate și pot include eșantioane considerabile de subiecți, furnizând date obiective cu valoare științifică, având însă și unele dezavantaje - nu permit interpretarea impactului tuturor factorilor relevanți în procesul de formare a competențelor. Lacuna poate fi eliminată prin implementarea de instrumente calitative care furnizează informații valoroase despre factori de natură afectiv-atitudinală, ce nu pot fi surprinși în toată complexitatea lor prin instrumente cantitative. Stabilirea eficienței programului de formare și validare se produce după modelul *test re-test*, prin compararea rezultatelor înregistrate de studenții din cele două eșantioane implicate în cercetare.

Desfășurarea etapelor experimentale a presupus întreprinderea unor acțiuni specifice și anume:

- identificarea de teste valide ce vor fi aplicate în scopul măsurării competențelor comunicative;
- adaptarea/eliminarea unor itemi din conținutul acestor teste;
- elaborarea matricei de evaluare a nivelului de competență în raport cu scala Likert în 5 trepte;
- formularea indicatorilor și criteriilor în baza cărora se produce evaluarea nivelului de CC pe cele trei componente, precum și a abilităților de GC;
- implementarea *Modelului Tehnologic*;
- colectarea și procesarea post-experimentală a datelor, analiza acestora și emiterea concluziilor.

Stabilirea nivelului CC și a abilităților de GC: Actualmente, se afirmă că nu există un instrument unic, validat pentru a măsura CC, iată de ce se utilizează o gamă de instrumente, în funcție de ce aspect al CC se vrea măsurat și analizat. *Comunicativitatea* unui test se reduce la măsurarea unor dimensiuni ale componentelor sale, care nu este lipsit de un anumit grad de subiectivitate. Și, deoarece doar componenta lingvistică a CC poate fi măsurată cu un grad înalt de obiectivitate, celelalte sunt

caracterizate ca având potențial înalt de variabilitate, în evaluarea CC se optează pentru disponibilitatea de a face inferențe, în bază de observații și date obținute prin teste, care sunt apoi generalizate în raport cu anumite standarde [85, p.3]. Performanțele unui subiect sunt extrem de variabile, îndeosebi în cazul când acesta conștientizează că este evaluat. Iată de ce performanța sa va fi un indicator subiectiv al CC. Chiar și evaluările competenței în baza interacțiunilor verbale sunt relative, deoarece performanța vorbitorului depinde considerabil de interlocutor. Indiferent de deficiențele pe care le prezintă testele, ele servesc pentru a face generalizări despre nivelul de CC în baza unor performanțe.

J. Nortis și L. Ortega constată că eficiența unui program de instruire este determinată de modul în care se evaluează rezultatele [Apud 104, p.11]. Astfel, autorii identifică patru componente esențiale ale unei evaluări la limba străină în vederea măsurării nivelului de CC:

- *Metalingvistică (se evaluează corectitudinea gramaticală);*
- *Sarcini cu răspunsuri multiple;*
- *Răspunsuri constrânse de context: sarcini de completare a spațiilor libere;*
- *Răspunsuri fără anumite restricții: ese, compuneri, narațiuni, expozeuri, prezentări etc.*

Cea de-a patra dimensiune este considerată drept cea mai *obiectivă și indicatoare de adevărată performanță în baza căreia se fac deduceri și generalizări despre CC a subiecților*, deoarece studenții produc propriile texte integrale, fără a urma un anumit model prestabilit [77, p.502].

Utilizarea TL ca resursă didactică la orele de LES **nu** presupune evaluarea cunoștințelor de literatură, conform recomandărilor pentru testele internaționale care certifică CC în limba engleză: TOEFL, CPE, IELTS, FCE etc. Preocuparea cercetării în cauză reprezintă determinarea eficienței abordării integrate a TL în dezvoltarea CC și a abilităților de GC ale studenților, care se estimează că vor fi marcate în mod aparte. Esența evaluării în cercetarea noastră se conține în **componenta productivă a testului**, deși nu lipsesc itemii în baza cărora se evaluează abilitățile receptive, ponderea punctajului acordat pentru aceștia fiind minimă (tab.3.6).

Tabelul 3.5. Metodologia cercetării experimentale

Subiecți implicați în experiment	Instrumente de colectare a datelor	Etapa
EE = (41 subiecți); EC = (41 subiecți) studenți ai facultăților: Pedagogie, Filologie, Istorie a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”	-Test de limba engleză pentru evaluările internaționale elaborat de Cambridge University -Written Discourse Completion Test (elaborat de Hudson și Detmer) -Matricea de evaluare	Test-Re-test

Instrumentele de colectare a datelor, aplicate pentru a măsura cele trei dimensiuni ale CC în conformitate cu modelul detaliat în CECRL și ale abilităților de GC, au inclus:

1. Pentru stabilirea nivelului de *competență lingvistică, pragmatică și a nivelului de GC* am aplicat o variantă adaptată (a fost eliminată secțiunea auditive) a unui test de limba engleză produs de Cambridge University pentru evaluările internaționale IELTS (Anexa 11). Unitățile de competență supuse măsurării

au fost evaluate în conformitate cu matricea de evaluare (Anexa 12). Testul 1 constă din 7 itemi, fiecărui revenindu-i un număr diferit de puncte, care au servit pentru notarea studenților.

Tabelul 3.6. Repartizarea punctajului pe itemi în testul pentru măsurarea nivelului CL, CP, GC

Item 1	Read the text carefully.	3
Item 2	Read the text and choose the best answer.	2
Item 3	Choose the best answer (A, B, or C) for items.	3
Item 4	Write three questions you would like to ask the writer of this text.	6
Item 5	Paraphrase the following.	6
Item 6	In about 100 words write a paragraph in which you refer to polite behaviour in your country comparing it to the information from the text.	10
Item 7	Choose one of the following topics to write an essay on.	40

Remarcăm că numărul punctelor acordate pentru realizarea sarcinilor depinde de gradul de complexitate al acestora. Eseul a fost evaluat în baza unor criterii specifice, prezentate în baremul de evaluare (Anexa 13).

2. Pentru stabilirea nivelului CS am aplicat o versiune modificată (redușă ca volum) a unui *Written Discourse Completion Test (WDCT)* elaborat de Hudson și Detmer, constând din 3 părți a câte 8, 5 și respectiv 8 itemi, care vizează măsurarea *nivelului de politețe* a discursului produs de studenți, *adaptarea registrului lingvistic la situația de comunicare, relevanța, naturalitatea discursului în raport cu contextul comunicării* etc. [119], (Anexa 14). Deși pe larg criticate la un moment dat, WDCT sunt considerate cele mai practice și mai concludente instrumente pentru evaluarea nivelului de CS într-o limbă străină [55, p.24], furnizând informații relevante și valoroase atât despre nivelul de CS, CL, cât și despre cunoștințele lor metapragmatice și metalingvistice [151, p.54].

Obiectivul central al experimentului de constatare vizează stabilirea nivelului general de CC în LES al studenților pedagogi din cele două eșantioane și diagnosticarea dimensiunilor care necesită intervenție pedagogică de calitate pentru a înlătura unele deficiențe.

Așa cum am menționat, competența se evaluează în baza de inferențe făcute în rezultatul evaluării componentelor sale prin intermediul performanței [57, p.22], respectiv, judecăm despre o competență în termeni de *nivel scăzut, mediu sau înalt* [19, p.97], aprecieri obținute prin măsurarea dimensiunilor sale în timpul performanțelor în baza unor *standarde de evaluare* [ibid.]. În cercetare am aplicat modelul evaluării criteriale prin descriptori în baza unei ***scale Likert în 5 trepte***, unde: **1 = deloc/niciodată, 2 = aproape deloc, foarte rar, 3 = uneori, 4 = deseori, 5 = mereu**, conform matricei de evaluare a variabilelor dependente identificate pentru măsurarea nivelului de CC și a abilităților de GC (Anexa 12).

Nivelurile de competență stabilite în baza scalei Likert sunt prezentate în tabelul de mai jos, în corelare cu nivelurile de competență furnizate de CECRL. Ne vom raporta la scala dată pentru a determina nivelul de competență atins de participanții la experiment în urma procesării statistice a datelor obținute la etapa de constatare și la cea de validare.

Tabelul 3.7. Delimitarea nivelurilor de competență în baza punctajelor, conform scalei Likert

Nivel scăzut (A1-A2, conform CECRL)	2-2,9 puncte
Nivel mediu (B1-B2)	3-4 puncte
Nivel înalt (C1-C2)	4,1-5 puncte

Punctajul total acumulat de către cele două eșantioane este indicat în figura următoare. Ambele eșantioane au acumulat un număr de puncte ce corespunde unui nivel mediu pe componenta CL și un număr de puncte ce echivalează cu nivelul minim pentru variabilele CS, CP și GC.

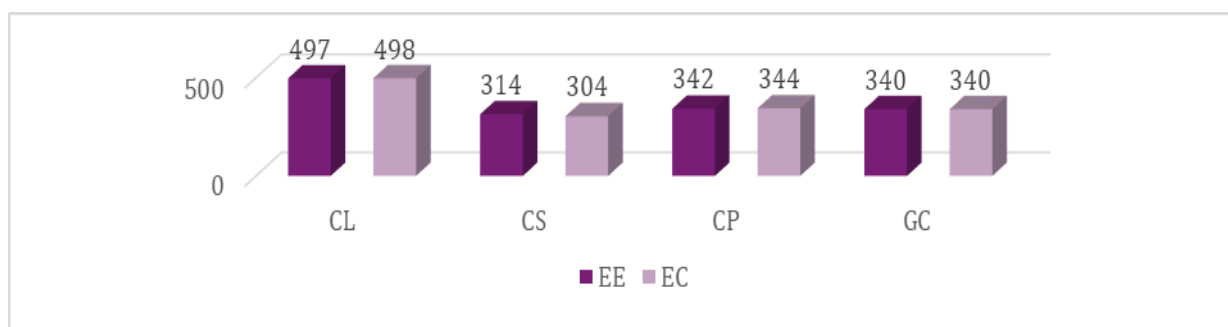


Fig. 3.2. Punctaj general acumulat de EE și EC la etapa constatativă

Datele colectate au fost supuse procesării statistice pentru stabilirea nivelului de CC și GC în raport cu scala prezentată anterior și pentru a determina dacă există diferențe semnificative între cele două eșantioane pe variabilele supuse măsurării.

Tabelul 3.8. Punctaj mediu acumulat de eșantioane la variabilele supuse cercetării

	CL	CS	CP	GC
EE	3,0232	2,5447	2,7805	2,7642
EC	3,0273	2,4715	2,7967	2,7641

Punctajul obținut de eșantioane la toate unitățile de competență supuse măsurării indică un **nivel mediu de CL** (nivel mediu: 3-4 puncte) și **nivel scăzut** (2-2,9 puncte) pe celelalte trei variabile ale cercetării, conform scalei (tab.3.6).

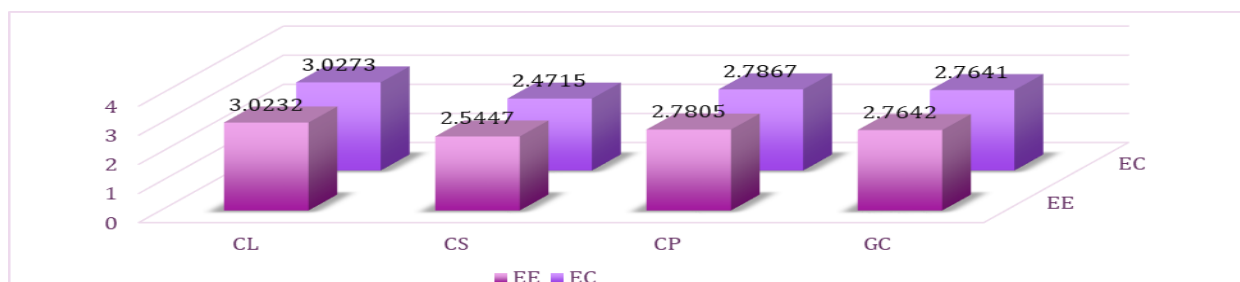


Fig. 3.3. Niveluri de competență pe fiecare componentă a CC și a GC la etapa de constatare

Figura următoare reflectă rezultatele înregistrate de ambele eșantioane implicate în cercetare pe fiecare componentă a CC și a GC supuse măsurării la etapa de constatare (Anexa 15).

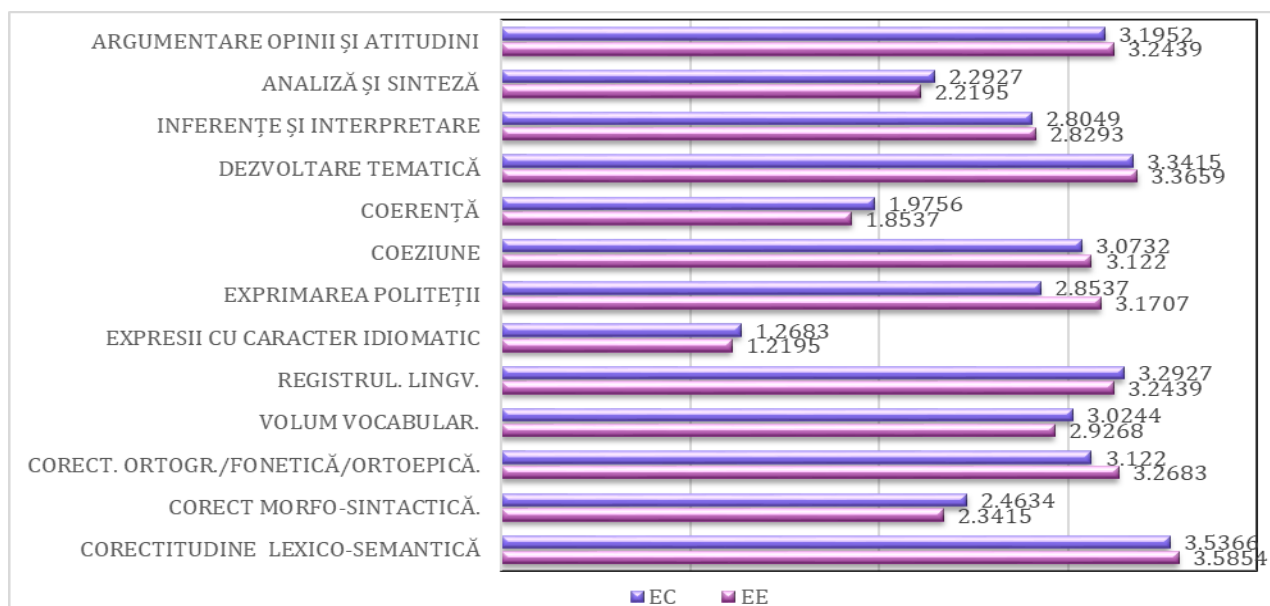


Fig. 3.4. Valori ale variabilelor cercetării la etapa de constatare

Rezultatele obținute de către cele două eșantioane la etapa pre-experimentală au fost procesate statistic prin aplicarea *T testului* pentru eșantioane independente pentru a se stabili existența/absența diferențelor semnificative dintre acestea pe variabilele supuse măsurării (Anexa 16).

Tabelul 3.9. Semnificația diferenței după testul *T* la etapa de constatare la variabilele cercetate

Variabile	EE/EC Constatare	Nr.	M	St dev	t	Df	P
Corectitudine lexic-semantică	EE	41	3,5854	0,92	0,264	80	0,793
	EC		3,5366	0,74			
Corectitudine morfo-sintactică	EE	41	2,3415	0,99	-0,601	80	0,549
	EC		2,4634	0,84			
Corectitudine fonetică/ortografică/otroepică	EE	41	3,2683	0,95	0,727	80	0,469
	EC		3,1220	0,87			
Volumul vocabularului	EE	41	2,9268	0,69	-0,643	80	0,522
	EC		3,0244	0,69			
Registrul lingvistic	EE	41	3,2439	0,89	-0,274	80	0,785
	EC		3,2927	0,72			
Expresii caracter idiomatice sau frazeologice	EE	41	1,2195	0,96	-0,234	80	0,815
	EC		1,2683	0,92			
Exprimarea politeții	EE	41	3,1707	1,02	1,570	80	0,120
	EC		2,8537	0,80			
Coeziune	EE	41	3,1220	0,78	0,288	80	0,774
	EC		3,0732	0,75			
Coerență	EE	41	1,8537	0,99	-0,648	80	0,519
	EC		1,9756	0,69			
Dezvoltare tematică	EE	41	3,3659	0,80	0,144	80	0,885
	EC		3,3415	0,73			
Inferențe și interpretare	EE	41	2,8293	0,92	0,134	80	0,894
	EC		2,8049	0,72			

Analiză și sinteză	EE	41	2,2195	0,88	-0,421	80	0,675
	EC		2,2927	0,68			
Argumentare opinii și atitudini	EE	41	3,2439	0,89	0,264	80	0,792
	EC		3,1951	0,78			

Deși media obținută de eșantioane pe unele variabile indică anumite diferențe, procesarea statistică la etapa pre-experiment relevă că *între eșantioane nu există diferențe semnificative*, cu $p > 0,05$ la toate variabilele supuse măsurării, ceea ce permite implementarea *Modelului tehnologic* și a programului de formare în vederea dezvoltării CC și a abilităților de GC. Procesarea statistică a datelor obținute la etapa constativă relevă un grad înalt de omogenitate între eșantioane; variabilele identificate rămân valide și vor fi supuse măsurării la etapa post-experimentală.

Măsurarea dimensiunilor identificate drept variabile ale cercetării a pus în evidență domeniile în care studenții întâmpină cele mai multe dificultăți și înregistrează deficiențe majore. Dacă *corectitudinea lexico-semantică* se prezintă la nivel destul de înalt (EE=3,5854; EC=3,5366- corespunde unui nivel mediu de competență), atunci variabila *corectitudine morfo-sintactică* a CL este una deficitară (EE=2,3415/ EC=2,4634) și corespunde unui nivel redus de competență, aproximativ 22% din volumul erorilor referindu-se la utilizarea greșită a timpurilor, 9% - la utilizarea incorectă a structurilor infinitivale, gerunziale și participiale și 16% - forma morfologică. *Corectitudinea lexico-semantică*, ipotetic cel puțin, poate fi ameliorată prin imersiune în surse calitative de input sau prin participare la interacțiuni de divers ordin, însă în cazul corectitudinii morfo-sintactice considerăm că este nevoie de o abordare aparte, care să contribuie la eliminarea deficiențelor identificate: *utilizarea timpurilor verbale, îndeosebi ale celor narrative, erori de concordanță, de acord între subiect și predicat, ordinea cuvintelor în propoziție*. Exemplele construite după modelul limbii materne au o frecvență destul de ridicată (cu complementele circumstanțiale de loc și mod plasate aleatoriu, producând texte adesea incompreensibile, cel puțin parțial, alteori comprehensiunea fiind posibilă datorită intuiției interlocutorului/cititorului). Textele produse de marea majoritate a studenților pedagogi se constituie preponderent din propoziții simple, adesea total deconectate de contextul general, frazele complexe figurând sporadic în unele lucrări, caracterizate prin utilizarea în exces a construcțiilor prin coordonare și structurare total eronată (ex. S6: *And I think he was not right and he can be understanding not be so impatient and needed tolerance but not have much and did not think.*). Rezultatele obținute corelează cu date furnizate de diverse studii empirice care subliniază faptul că AC, incomplet înțeleasă, a marginalizat predarea-învățarea structurilor limbii în baza prezumției că acestea se vor asimila în procesul de transmitere de sensuri, după modelul limbii materne.

Celelalte două componente ale CC înregistrează nivel scăzut de competență, în special variabila *expresii idiomatice, frazeologice și ale înțelepciunii populare* a CS, acestea fiind extrem de rar utilizate de către studenți, iar în cazurile în care se încearcă integrarea lor în propriile texte, constatăm că de cele

mai multe ori sunt traduceri eronate a unor expresii specifice limbii materne (ex: mi-a aruncat o privire - he throw a look at me, a se împăca ca mâța cu șoarecele - to get on like the cat and mouse, clar ca bună ziua - clear as a good day), ceea ce generează nu doar confuzii și erori în producerea/decodarea actelor de comunicare, dar sunt și o dovadă incontestabilă că studenții au nevoie de interacțiuni extensive cu surse de input care să le conțină și să le illustreze utilizarea contextualizată.

Componenta pragmatică a CC în ambele eșantioane înregistrează un nivel minim pe variabilele *coerență și coeziune*, studenții manipulând cu un număr infim de markeri discursivi, cu excepția celor temporali. Utilizarea pronumelor, care la acest nivel nu ar trebui să prezinte probleme, s-a dovedit a fi destul de defectuoasă în cazul unor studenți (pronumele personal *he/she*; cele reflexive și reciproce) și în mod special pronumele nehotărâte (someone, somebody, anyone, anybody, none) și cele generice (problematicul **one**, pe care studenții nu îl percep ca pronume, ci doar ca numeral, care respectiv, determină formele verbale utilizate). În comunicarea orală, utilizarea deficitară sau neadecvată a markerilor discursivi se poate compensa prin diverse strategii, precum reluarea, repetarea, clarificarea cu detalii suplimentare, în comunicarea scrisă însă, lacuna devine sesizabilă.

GC, dimensiune esențială în formarea CC, a fost măsurată în baza a trei variabile: abilitatea de *a face inferențe și a interpreta, analiză și sinteză și argumentarea opiniilor și atitudinilor* (selectate dintre cele 8 componente ale acesteia și cele 18 standarde identificate de R. Paul și L. Elder [173]. GC a înregistrat valori sub așteptări, în mod aparte pe variabila *analiză și sinteză*. Studenții se limitează la preluarea aspectelor factice din texte, fără a demonstra o înțelegere în profunzime a acestora, fără a face conexiuni și deducții în baza lor. O situație similară se atestă și în cazul variabilei *inferențe și interpretare*: studenții întâmpină dificultăți în a stabili legătura între diferite evenimente pentru a determina cauzele și efectele sau a discerne între opinie și fapte, care se traduc în deficiențe de comprehensiune a textelor. Variabila *argumentare de opinii și atitudini* a înregistrat un nivel mediu cu valori în EE=3,2439 și respectiv în EC=3,1951, care la etapa dată poate fi considerat nesatisfăcător: studenții trebuie să aibă abilități solide în argumentarea pozițiilor pe care le adoptă cu privire la o situație oarecare. Rezultatele obținute ne permit să conchidem că strategiile didactice utilizate anterior erau prea puțin orientate către acoperirea tuturor celor șase nivele ale cunoașterii, conform taxonomiei lui Bloom, limitându-se cel mai probabil la primele două dintre ele.

Datele obținute la etapa constatativă au permis diagnosticarea nivelului de CC și al abilităților de GC a studenților pedagogi, precum și identificarea domeniilor în care se impune o intervenție pedagogică calitativă pentru a elimina sau cel puțin a reduce deficiențele care constituie un impediment în manifestarea lor ca niște comunicanți eficienți în LES. Testele statistice efectuate indică faptul că între cele două eșantioane nu există diferențe semnificative la nivelul variabilelor supuse cercetării, ceea ce permite implementarea programului de formare în baza *Modelului tehnologic*, prin care urmărim

determinarea eficienței acestuia asupra CC în limba engleză și a abilităților de GC la studenții care studiază limba dată ca o componentă a unui program cu dublă specializare.

3.2. Demersul formativ al dezvoltării competenței de comunicare prin intermediul textului literar la studenți

Experimentul de formare a avut loc în anul academic 2016-2017 și primul semestru al anului academic 2017-2018 și a inclus 82 studenți: 41 în EE și 41 în EC, toți participanții la experiment urmând programe cu dublă specializare: Limba Română și Limba Engleză, Pedagogie și Limba Engleză, Pedagogia Învățământului Primar și Limba Engleză, Pedagogia Învățământului Preșcolar și Limba Engleză, Istorie și Limba Engleză.

Valorificarea *Modelului Tehnologic* și a metodologiei eclectice în bază de principii a vizat dezvoltarea CC pe cele trei componente ale sale, identificate în modelul componential elaborat de experții Consiliului Europei și prezentat în CECRL și a abilităților de GC, care deși nu constituie o componentă a CC (cu excepția modelului componential elaborat de Bachman, care identifică factorii *psy* și care includ abilitățile de gândire), stă la baza tuturor proceselor mintale/mentale și cognitive pentru a determina alegerile făcute de un subiect în termeni de elemente lingvistice, paralingvistice, socioculturale sau pragmatice pentru a produce și interpreta eficient acte de comunicare într-o varietate de contexte.

Necesitatea unei abordări integrate a CC prin intermediul TL este deplin justificată de deficiențele identificate la nivel mondial în formarea CC în limba engleză, confirmate de teste internaționale precum IELTS, TOEIC sau CET, care relevă că, de cele mai multe ori, cei care învață limba engleză în cadrul formal nu au dezvoltate toate dimensiunile CC și nici toate cele 4 abilități comunicative și manifestă o acută sărăcie a expresiei lingvistice.

Astfel, în corelare cu datele furnizate de instituții internaționale acreditate pentru evaluare, a studiilor efectuate de numeroși cercetători precum A. Gilmore [111], G. Hall [113], S. Munoz [162], N. Puțuntean [45], A. Paran și L. Sercu [172], a observațiilor și interviurilor nestructurate și semi-structurate cu studenții pedagogi și a evaluărilor formative și sumative, am constatat că aceștia prezintă un spectru larg de deficiențe ale CC în limba engleză, care nu pot fi înlăturate prin imersiunea într-un singur gen de input lingvistic, și anume cel specific textelor expozitiv-informative, care se regăsesc preponderent în manualele de limba engleză în mare vogă la moment. Preferința pentru textele scurte, mai puțin solicitante, a generat o serie de schimbări atât din punct de vedere metodologic, cât și ale proceselor cognitive, sociale, relaționale, afectiv-emotive cu impact direct asupra dezvoltării CC în LES [181].

După cum am evidențiat în Capitolul 1, TL oferă un avantaj însemnat de beneficii educaționale, care nu pot fi desprinse cu aceiași succes din TNL, ceea ce argumentează necesitatea de a le valorifica prin intermediul unui curriculum universitar integrat, orientat către ameliorarea CC în limba engleză.

Curriculumul la disciplina **Limba engleză și comunicare** a fost actualizat, accentuându-se strategiile de dezvoltare a unităților de competență vizate și obiectivele de competență urmărite prin integrarea celor 5C (cunoștințe, cultură, comunicare, conținuturi, comunitate), TL servind drept resursă de bază pentru atingerea acestora, fără excluderea totală a unor conținuturi conform seriei New English File.

În implementarea *Modelului tehnologic* se consideră și se respectă etapele următoare:

1. *Selectarea judicioasă a surselor de input lingvistic (texte literare)*
2. *Valorificarea input-ului prin activități didactice relevante pentru a asigura transformarea acestuia în intake și gradual, în output;*
3. *Observarea/identificarea modificărilor la nivel de competențe vizate; introducerea ajustărilor, după caz;*
4. *Evaluarea produsului intervenției pedagogice.*
5. *Analiza rezultatelor și a efectelor acestora asupra nivelului de CC în LES a studenților.*

Obiectivele implementării *Modelului tehnologic* prin valorificarea curriculumului integrat includ:

- Abordarea în ansamblu a dimensiunilor CC și a abilităților de GC pentru a eficientiza procesul de formare a acestora în LES;
- Consolidarea și aprofundarea cunoștințelor declarative și procedurale necesare pentru facilitarea dezvoltării CC în limba engleză;
- Extinderea repertoriului lingvistic, metalingvistic și sociocultural al studenților ce studiază LES;
- Valorificarea TL ca resursă didactică pentru promovarea comunicării autentice, naturale;
- Explorarea TL ca resursă didactică la LES în vederea dezvoltării axiologice a studenților pedagogi;
- Sensibilizarea studenților față de varietățile lingvistice specifice limbii engleze și formarea deprinderilor de a le identifica corect (îndeosebi la nivel de audiere) pe cele cu cea mai vastă arie de utilizare pentru a putea interpreta corect discursul în raport cu contextul comunicării (American English, British English, Canadian English, Australian English);
- Familiarizarea cu diverse stiluri de exprimare lingvistică/sociolingvistică determinate de factori socioculturali;
- Dezvoltarea abilităților de a distinge între sens denotativ și conotativ în utilizarea resurselor limbii;
- Formarea deprinderilor de a produce acte de vorbire pertinente situației de comunicare cu respectarea normelor sociolingvistice specifice;
- Asimilarea unui amplu repertoriu de expresii idiomatice, frazeologisme, expresii ale înțelepciunii populare pentru a conferi expresivitate și naturalețe discursului în limba engleză.

Studenții din EE au beneficiat de intervenție pedagogică diferențiată prin aplicarea *Modelului tehnologic*, încorporând dimensiunea lingvistică, reacția personală și cea culturală, evidențiindu-se clar cei 5 C (cunoștințe, cultură, comunicare, conținuturi, comunitate) care servesc drept temelie pentru o diversitate însemnată de sarcini și activități didactice receptivă și productivă ce promovează comunicarea

autentică în cadrul formal. Încorporarea unei game variate de sarcini prin valorificarea unei metodologii eclectice care să corespundă nivelului de pregătire al studenților, intereselor și motivației acestora, reprezintă o preocupare și o provocare constantă. Dat fiind că TL este o resursă autentică, elaborarea activităților și sarcinilor de lucru constituie responsabilitatea profesorului, ceea ce impune analiza minuțioasă a contextului în care are loc actul didactic, identificarea necesităților actuale, dar și a celor virtuale ale studenților și a modalităților optime de a le satisface cât mai eficient, care presupun la rândul lor efort și timp de pregătire suplimentară de calitate.

Textele au fost atent selectate în conformitate cu criteriile identificate de S. Bibby [63], R. Carter și McRae [84], G. Lazar [141], Ch. Lima [143], S. McKay [155], clarificate în cap.1.3 al cercetării, respectând interesele participanților și urmărind, pe lângă dezvoltarea CC și a GC, aprofundarea și consolidarea setului de valori, a identității personale și a formării unei viziuni clare despre lume. Textele incluse în program aparțin scriitorilor moderni din diverse părți ale lumii, care au scris în limba engleză și care prezintă o temă globală, cu reverberații asupra fiecărui individ, asigurând formarea de deprinderi integratoare prin intermediul unei tehnologii didactice variate, orientate spre ameliorarea CC în limba engleză la studenți.

Câteva studii empirice efectuate la Universitatea din Bergen, Norvegia, arată că abordarea TL din perspectivă pur analitică este percepută drept total instrumentală de către studenți și conduce la plictis și apatie, în contrast cu abordările mixte, care includ atât aspecte analitice, cât și experiențiale. Studiul materialelor didactice elaborate în baza TL la nivel european relevă tendința de a implica studenții în identificarea motivațiilor personajelor din operele literare studiate în raport cu contextul în care acționează de parcă acestea ar fi reale, nicidecum fictive, evidențiind potențialele diferențe dintre comportamentul acestora și al lor în situații identice sau similare. Ca rezultat, nivelul motivației și gradul de implicare în activități crește considerabil [CoE, 2001, Apud 249, p.43].

Considerând avantajele unor asemenea abordări, textele selectate și explorate reflectă situații și personaje cu care studenții se pot identifica, pot analiza, critica și exprima judecăți de valoare, participând la diverse schimburi ideatice cu colegii. Astfel, s-a studiat:

1. *Lucy*, fragment, de J. Kincaid, 1990, (abordează problema femeii care depinde material de soț și tolerează orice gen de abuz doar pentru că nu are un acoperiș al său);
2. *Jack*, de A. M. Homes, 1990, (descrie șocul, dezgustul și dezorientarea unui adolescent de 14 ani căruia tatăl îi mărturisește că este homosexual);
3. *Love Story* de E. Segal, 1970, (povestea de dragoste dintre fiica unui imigrant italian în SUA și fiul unuia dintre cei mai influenți finanțatori ai Universității Harvard);
4. *The Catcher in the Rye*, fragment, de J. D. Salinger (căutarea eu-lui, a rostului în viață);
5. *To Kill a Mockingbird*, fragment, de H. Lee, 1962, (discriminare rasială);

6. *Eleven*, de Sandra Cisneros, 1954, (umilință, stigmatizare din cauza apartenenței la clasa de jos);

7. *To Sir, with Love, fragment*, de E. R. Braithwaite, 1959 (provocările profesiei de pedagog).

Fiecare lecție în cadrul programului de formare a constituit un demers care a vizat formarea CC pe cele trei componente printr-o gamă variată de strategii și activități didactice, cu implicarea celor 4 abilități lingvistice. Multiple activități și sarcini au avut la bază utilizarea TIC, de regulă, scurte secvențe ale versiunilor ecranizate ale romanelor din care s-au extras fragmentele: pentru lucrul individual, la finalul fiecărui modul de explorare a TL, studenții au privit filmul în baza lucrării și au elaborat scurte prezentări în care au evidențiat diferențele dintre versiunea textuală și cea ecranizată a lucrărilor. *Love Story*, de Erich Segal, a fost unica lucrare pe care studenții au citit-o integral, din proprie inițiativă, fiind profund impresionați de subiect, dar și de stilul accesibil al autorului.

Teoretic se vehiculează ideea conform căreia componentele CC și ale GC nu funcționează separat, independent unele de altele, acestea constituind un ansamblu strâns încheiat: dezvoltarea unei dimensiuni prin intermediul unei strategii didactice judicios implementate, ar trebui, în mod firesc, să contribuie la ameliorarea celorlalte. În practică se constată însă, că mulți dintre studenți, după ce au studiat LES pentru 8-10 ani în școală/liceu, manifestă ceea ce în psiholingvistică este cunoscut sub numele de *fosilizare* sau *succes incomplet*: atingând un anumit nivel, aceștia par să nu mai înregistreze progrese, în special pe dimensiunile pragmatică și sociolingvistică și pe componenta gramaticală a CL. Respectiv, se impune identificarea de soluții didactice fiabile și fezabile, pentru a încuraja progresul atât prin asimilare, cât și învățare, prin diverse strategii cognitive, metacognitive și socio-afective [O'Malley și Chamot, 1990, Apud 159, p.126], precum și prin asigurarea cu input de calitate [132], [134].

Strategiile, metodele implementate în baza unui TL din perspectivă comunicativă au fost selectate în funcție de anumiți factori și variabile, vizându-se atingerea celor 6 nivele ale cogniției, conform taxonomiei lui Bloom. În cadrul programului de dezvoltare a CC în baza TL, am adoptat perspectivele didactice și epistemice referitoare la explorarea TL la orele de limba engleză, identificate de Bredella: - *abordare în bază de sarcini*; - *abordare în bază de experiențe personale*; - *abordare interculturală*; - *abordare stilistică* [68], care nu reprezintă abordări separate, ci constituie o *abordare unitară*, ce se identifică în mare parte cu modelul integrat elaborat de C. Saviddou [262], utilizat ca o componentă a *Modelului tehnologic*. Direcțiile date reflectă potențialul demersului didactic de a asigura diferențierea și personalizarea instruirii prin activități comunicative ce oglindesc modele de comunicare autentice, din viața reală. Studenții participă la schimburi ideatice în baza textului de lectură, cu antrenarea celor 4 abilități lingvistice printr-un amplu repertoriu de activități didactice care contribuie la acumularea de cunoștințe lingvistice, metalingvistice, socioculturale care facilitează dezvoltarea CC într-un mod cât mai armonios. Prin intermediul activităților comunicative în baza textului precum *caracterizarea personajelor*, *atribuirea de noi trăsături personajelor*, *analiza comportamentului acestora*, *adăugarea*

unui alt personaj, imaginarea unui alt scenariu, modificarea unor elemente structurale ale textului, transpunerea acțiunilor textului într-un alt context istoric, social, economic, interviul cu unul dintre personaje, jocul de rol, un oaspete în clasă, „sunteți angajat”, „ce stare?” etc. se promovează dezvoltarea holistică a CC. Studenții identifică resursele lingvistice (CL) necesare pentru a exprima idei, adoptă un registru lingvistic adecvat contextului (CS) și construiesc texte coerente și încheiate logic (CP), operațiunile date fiind catalizate de abilități de GC.

Tabelul 3.10. Activități didactice receptive și productive implementate în explorarea TL din perspectiva dezvoltării CC

Activități receptive	Activități productive
ascultare/vizualizare pentru identificare de informații specifice, ascultarea textului (cărți audio) cu urmărirea sa în varianta imprimată, skimming, scanning, identificarea cuvintelor cheie, a unor răspunsuri explicite sau implicite, ascultarea textului pentru a sublinia cuvinte/unități lexicale total noi sau cuvinte accentuate într-un mod aparte, jigsaw, identificarea efectelor produse de anumite modulații ale vocii sau accente, citire printre rânduri, adnotarea textului, inducția/deducția.	jocul de rol, dramatizarea, 6 pălării gânditoare, metoda Frisco, studiul de caz, 4 colțuri, narațiunea, jocul de rol, dramatizarea, think-pair-share, brainstorming-ul, o minciună și două adevăruri, scrierea liberă, activități de scriere ghidată și semi-ghidată, PechaKucha, Bingo, Taboo, Licitații de propoziții/mini texte, producerea unui podcast în baza unei scene din text, tehnica 7X 7X 7, discuțiile în contradictoriu, panoul, hărțile conceptuale, reformulare, parafrază, continuarea gândului, caracterizare, interviu cu personaje/autorul/regizorul, dezbaterile, reformularea /rescrierea unor paragrafe etc.

Sistemul de activități didactice elaborate/selectate și implementate în bază de TL în cadrul experimentului de formare a avut drept obiectiv ameliorarea nivelului de CC pe cele trei componente ale sale în interdependență cu abilitățile de GC. Unele metode și strategii vor fi implementate mai frecvent, altele mai rar, esențialul este să nu se adopte o singură strategie pentru a se evita plictisul, rutina, predictibilitatea și gândirea unilaterală. Instrumentariul este la îndemâna profesorului și nu e necesar ca acesta să fie dintre cele mai sofisticate, mai moderne; uneori un instrument mai puțin folosit produce cele mai frumoase rezultate [230, p.25]. Funcțiile și rolurile profesorului se modifică în raport cu trebuințele celor care studiază, încurajând, stimulând și orchestrând activitatea lor, care presupune diverse forme: *lucru individual, în perechi, echipe, grup*:

- valorificând cooperarea și colaborarea;
- accentuând rolul de agent social al celui ce studiază o limbă străină;
- ținând cont de importanța factorilor sociali, afectivi, psihici, cognitivi, culturali, care au impact asupra realizării funcțiilor limbajului și asupra comportamentului comunicativ al subiecților;
- respectând așteptările celor care studiază în raport cu experiențele anterioare;

Astfel, în concordanță cu principiile metodologice ale AC, activitățile organizate în baza TL ca resursă în baza căreia se dezvoltă CC și abilitățile de GC sunt prioritar axate pe descoperirea cunoașterii prin interacțiune cu textul/ceilalți participanți, îndeplinire de sarcini didactice de divers ordin, cu respectarea necesităților celor care studiază, identificate în prealabil, dar și a celor emergente, care implică

modificare curriculară spontană. Activitățile vizează eminent descoperirea și negocierea sensului prin sarcini receptivă și productivă, care gradual conduc către dezvoltarea fluenței în comunicare, consolidarea aspectelor structurale, sensibilizare față de uzul în limbă, familiarizare cu diverse stiluri și registre lingvistice și implicit, ameliorarea CC. Setul de activități la care ne vom referi ulterior vizează dezvoltarea CC pe toate dimensiunile sale, precum și ameliorarea abilităților de GC și reflectă actualizarea schemelor cunoașterii pentru a manevra cu noțiuni de limbă/limbaj, cultură, identitate, diversitate etc. *Orientarea către o metodologie diversificată și diferențiată constituie garantul că fiecare participant va avea oportunitatea de a se implica în realizarea sarcinilor, în funcție de trăsăturile sale de personalitate și stilul de învățare.*

Citirea de TL conduce la formarea unor scriitori buni [89, p.5] [Omara, 2009, Apud 230]; strategiile de lectură implementate au vizat tranziția graduală către sarcini de scriere din ce în ce mai complexe, prin intermediul cărora studenții interiorizează diferite tipuri de structuri și modalități de exprimare, incluzând activități precum: *divizarea textului în secvențe logice, restructurarea anumitor paragrafe, rescrierea începutului/sfârșitului, activități de scriere ghidată individuale, de grup sau în perechi*, implementate pentru a facilita formarea a diverse unități ale CC. La etapa post-lectură s-au desfășurat activități de scriere creativă precum *caracterizarea personajelor, compararea lor, compararea personajelor din două opere similare sau complet deosebite, atribuirea de noi caracteristici personajelor cu modificarea comportamentului verbal, activități de scriere liberă/ghidată/semi-ghidată în baza unui repertoriu lexical selectat de studenți, continuarea istoriei, elaborarea unui alt sfârșit* etc. care nu doar șlefuiesc competențele lingvistice ale studenților, ci îi formează ca gânditori liberi, critici și creativi. TL servesc atât ca ghid în dezvoltarea competențelor de scriere, în special creativă, cât și ca model, studenții având acces la diverse stiluri și genuri din care să se inspire. Activitățile în baza TL sunt extrem de diverse și de complexe, variind de la răspunsuri la întrebări, rezumate, exerciții de tip grilă, completare de tabele, la dezbateri tematice, reformulări, proiecte și prezentări în PowerPoint etc. combinate cu activități vizuale/auditive care transformă lecția într-una interactivă și dinamică [2].

Eficiența utilizării TL ca resursă pentru dezvoltarea CC depinde considerabil de relevanța activităților didactice selectate și aplicate în baza sa. Oster subliniază că atunci când se perpetuează tradiția clasică de memorare a anumitor elemente din TL sau integral, în cazul poeziilor, există riscul major ca studenții să fie demotivați și să refuze să învețe în continuare [170, p. 86]. Pentru a spori motivația studenților și gradul de implicare în îndeplinirea sarcinilor, activitățile didactice în baza textului trebuie prezentate cu entuziasm din partea profesorului [110, p. 234]: o atitudine apatică sau rezervată va produce rezultate similare.

În lucrare, exemplificarea strategiilor aplicate în procesul de dezvoltare a CC prin intermediul TL se face în baza uneia dintre operele care a avut un impact semnificativ și a impresionat studenții în mod

aparte: *Love Story*, de E. Segal, 1970 (Anexa 16 - fragment). Lucrarea a fost selectată pentru suplimentarea conținutului curricular la cursul practic *Limba engleză și comunicare*, anul II, tema: *Family Bonds*, fiind una reprezentativă în literatura și cultura americană și descrie subiecte de interes pentru studenți: *dragoste, relațiile copii-părinți, viața studentască la cele mai faimoase universități americane, Harvard și Radcliff, diferențele dintre clasele sociale, conflictele dintre generații, pierdere* etc. Pe lângă aceste particularități, romanul conține un amplu repertoriu de dialoguri caracterizate prin formule și structuri pertinente englezei vorbite, care nu se regăsesc în manualele de LES, însă care reflectă perfect stilurile de comunicare autentică, specifice culturii americane, ilustrând limbajul tinerilor/claselor sociale. Existența unei versiuni ecranizate în baza romanului de doar 46 de pagini a constituit un alt criteriu în favoarea sa, în primul rând, grație faptului că filmul reprezintă o reflecție a romanului în proporție de 90-95%, deci, practic nu conține situații, limbaj și alte elemente extra.

Explorarea TL prin implementarea *Modelului tehnologic* respectă următoarele etape:

Etapa 1: Pregătire și anticipare sau pre-lectura: se organizează o diversitate de activități care vizează facilitarea explorării textului și activarea cunoștințelor anterioare;

Etapa 2: Lectura propriu-zisă, cu încorporarea de sarcini care să mențină atenția și interesul studenților;

Etapa 3: Verificarea comprehensiunii textului (nivel 1, 2 taxonomia lui Bloom);

Etapa 4: Interpretare și reacții personale (nivel 3, 4, taxonomia lui Bloom);

Etapa 5: Extensie. Producerea unui text propriu sau în colaborare (nivel 5, 6, taxonomia lui Bloom);

Etapa 1: Explorarea contextului sau pre-lectura (pre-reading) - etapa premergătoare contactului cu TL, cu valoare pedagogică aparte ce presupune un șir de acțiuni de inițiere, actualizare, introducere pentru a crea atmosfera favorabilă, necesară pentru a recepta corespunzător și în profunzime un text dat. La etapa pre-lectură, profesorul identifică cât mai multe detalii despre ceea ce studenții deja cunosc la o temă dată, activând aceste cunoștințe și actualizându-le pentru a explora noi conținuturi. În literatura de specialitate se consideră că anume etapa pre-lectură trebuie să ocupe cea mai mare parte a timpului dedicat instruirii, dat fiind faptul că activitățile ulterioare se fundamentează pe aceasta. Diversitatea sarcinilor, activităților și metodelor implementate au o importanță imensă: toate dimensiunile CC pot fi vizate eficient prin activități productive și receptive. Acestea sunt **punctul de pornire** [141, p.235] sau etapa **acces** [122]: activitățile la această etapă pot fi de diferit ordin, menirea lor este să pregătească studenții pentru etapele ulterioare și să faciliteze comprehensiunea textului, asigurând evitarea înțelegerii eronate a unor aspecte lingvistice sau non-lingvistice reflectate în TL. În organizarea activităților pre-lectură, este esențial să se evite furnizarea de informații și răspunsuri de-a gata, orientând studenții către încercarea de a descoperi de sine stătător, de a stimula curiozitatea și interesul față de text. Se vor elucida explicit doar acele aspecte socioculturale care ar putea genera interpretări eronate și ar afecta comprehensiunea textului în ansamblu. În interacțiunea cu un TL, chiar și studenții cu un nivel înalt de CL interpretează greșit diverse aspecte

ale sale, în special din cauza cunoștințelor lacunare despre cultura limbii studiate, de unde și incapacitatea de a identifica și decoda pertinent limbajul figurat, ceea ce reclamă o pregătire minuțioasă pentru etapa lectură. Activități precum *împerecherea*, *brainstorming-ul*, *descrierea din imaginație a personajelor*, *speculațiile în baza unor imagini*, *Bubbles and Clouds*, *comentarea unei fraze sau a unui citat din text*, *ordonarea unor cuvinte/propoziții care exprimă o idee importantă din text* etc. provoacă curiozitatea și sporesc motivația studenților de a descoperi textul în profunzime.

Ex. sarcină: Photo Story - profesorul prezintă câteva imagini sugestive, tangențiale cu textul ce urmează a fi citit, iar studenții trebuie să elaboreze o secvență a textului, încorporând idei ce pot fi desprinse din imaginile date (Anexa 18).

Etapa 2: Explorarea textului sau lectura (While reading): scopul etapei rezidă în familiarizarea studenților cu conținutul textului, cu elementele structurale, cu diverse construcții lexico-gramaticale specifice unui anumit gen de TL. Este etapa la care se produce explorarea sensului literal al textului, în primul rând, care mai apoi va fi completată cu interpretări personale, prin care studentul, *aflat în fața manifestării lineare a textului, o umple cu semnificat* [21, p.12]. Această etapă de lucru cu textul trebuie să presupună diverse activități mai mult sau puțin comunicative prin specificul lor pentru a se asigura comprehensiunea și a se evita citirea superficială. Se propun, de exemplu, sarcini precum *identificarea unor detalii, informații specifice, a unui șir de evenimente, sau a unor calități ale personajelor, a răspunsului la careva întrebări directe asupra textului*. Formularea de către studenți a unor *întrebări pentru profesor sau colegi* este de asemenea o strategie eficientă [40], [178]. Din perspectiva dezvoltării CL, dar și a CS, *glosarea* devine o activitate necesară în timpul explorării unui TL, studenții consultând diverse resurse lexicografice (de regulă cele online, datorită accesibilității) pentru a facilita comprehensiunea acestuia.

Ex. sarcină: Citiți textul. 1. Identificați elementele care descriu locul și timpul acțiunii.

Etapa 3. Post lectură (Post-reading) - coincide cu etapa de mediere a cunoașterii conform teoriei lui Vâgotski, sau de interpretare a textului și se desfășoară în cadrul interacțiunii și colaborării dintre studenți și profesor sau între semeni. Studenții participă la diverse activități în care se verifică nivelul de *comprehensiune literală a textului*, adresează și răspund la întrebări, se implică în discuții pe marginea aspectelor factuale ale TL *Ce? Când? Cum? Unde?* (primele două nivele după taxonomia lui Bloom: *Remember, Understand*) etc. (*Who are the main characters? What information about them is explicit in the text? How does their relationship develop?* etc.), care transcend gradual în interpretarea celor implicite, producând variate conjecturi în baza acestora.

Etapa dată conține activități didactice orientate către identificarea și evaluarea diferitor aspecte ce se referă la structura textului (semnificația locului și timpului acțiunii, elemente de caracterizare, tip de

narațiune), registre lingvistice, simboluri și figuri de stil, efecte produse asupra cititorului), precum și semnificația unor aspecte culturale și impactul acestora asupra interpretării textului.

Ex. sarcină: Identificați în text unitățile care reflectă explicit atitudinea autorului față de Oliver IVth. Determinați registrul lingvistic, consultând un dicționar monolingv online. Ce semnificații aparte sunt transmise prin formele gramaticale utilizate? Care ar fi efectul asupra cititorului și sensul dacă autorul ar fi utilizat *cold hearted man* în loc de antonomaza *Old Stony* sau *ongoing silence* în loc de *in our continuing series of nonconversations*? (Love Story, p.9).

Pentru extinderea și interiorizarea repertoriului lexical, la această etapă sarcinile pot fi la fel de diverse ca și la cea dintâi: utilizarea unităților lexicale noi pentru a crea *mini contexte*, *parafrizare*, *substituire de sinonime*, *antonime*, *hărți conceptuale*, *jocuri de cuvinte*, *clustering*, *explozia stelară*, *completarea spațiilor cu cuvinte lipsă*, *restructurarea textului cu încorporarea unui set de unități lexicale* etc.

Ex. sarcină: Determinați sensul următoarelor unități în context: *shoot a glance up at sb*; *a lousy thousand*; *assign a grade*; *flagrant Harvardism*.

Ex. sarcină: Identificați în paragraful al II-lea propoziția care conține verbul prepozițional **bail somebody out**. Parafrazați propoziția păstrându-i sensul inițial.

O activitate incitantă ce vizează procesarea vocabularului nou din TL constă în elaborarea unei liste colective de 7-10 cuvinte pe care studenții și le amintesc din text (fiecare contribuie cu cuvântul preferat) după care li se propune să relateze textul integrând cuvintele date/sau să alcătuiască un text propriu, lucrând în perechi sau grupuri a câte 3-4.

Etapă 4: Interpretare și reacții personale: La această etapă, se înfăptuiește procesarea în profunzime a textului prin diverse activități ce implică celelalte două nivele ale taxonomiei lui Bloom (*Apply, Analyze*). Reacțiile studenților față de conținutul ideatic al TL pot fi de două genuri: **emoționale** și **cognitive**, implicând exprimarea de opinii personale față de personaje, comportamente, motivații, precum și actualizare de cunoștințe de diferit ordin pentru a face conexiuni, a deduce, a argumenta, a preciza, a clarifica. După ce s-au identificat și discutat elementele de suprafață, studenții explorează diverse subtilități ale textului, depășindu-i limitele, conectând experiențe și cunoștințe anterioare pentru a extrage altele noi: este etapa *De ce? Cum? Pentru Ce? În ce mod?* adică a reflecțiilor și reacțiilor personale unde are loc comunicarea la cel mai înalt nivel de autenticitate. Fiecare student raționează, argumentează, compară, identifică, justifică, speculează, ilustrează, conectează și formează judecăți personale, ceea ce generează discuții de divers ordin în bază de *strategii euristice*, *problematizare*, *dezbatere*, *studiu de caz* sau *întrebări de ordin superior*. Cea mai mare parte a sarcinilor post lectură sunt orale și presupun diferite tipuri de interacțiune: profesor-student, profesor-grup, student-student, student-grup.

A Dialogical Thinking Reading Lesson este o abordare a TL în care studenții se angajează în diverse discuții pe marginea subiectului prezentat, a personajelor, a conflictelor dintre ele etc. care servesc

nemijlocit la dezvoltarea CC și a GC, deoarece ei nu folosesc resursele lingvistice pentru a îndeplini sarcini mecanice sau semimecanice, ci cel mai important, transmit sensuri argumentate, având posibilitatea de a consulta textul ori de câte ori este nevoie, raționând și relaționând atât cu textul, cât și cu ceilalți studenți. Conform teoriei tranzacționale a lui L. Rosenblatt [193] și a ipotezei lui W. Iser [Iser, 1978, Apud 249, p.48], toate TL conțin *lacune* pe care cititorul trebuie să le completeze, interpretând mesajul, sensul unui text fiind creat de cititor în baza cunoștințelor anterioare și a imaginației sale, ceea ce favorizează comunicarea.

- *Identificați în text toate elementele utilizate de Segal pentru a o descrie pe Jenny. Cum considerați, de ce Oliver a fost totuși intrigat și curios să o cunoască? Argumentați opiniile. Identificați în text cel puțin două argumente drept confirmare a ipotezei emise.*

- *Care este rolul expresiilor de origine franceză în text (noblesse oblige; de rigueur)? De ce credeți astfel? Referiți-vă la alte texte care conțin elemente din franceză pentru a justifica răspunsul.*

- *Cum prezintă autorul natura relațiilor dintre tată și fiu/tată și fiică? Ilustrați, citând textul. Descrieți cu lux de amănunte conflictele dintre cei doi Oliver. Cum considerați, ce factori/evenimente au condus la o relație plină de animozitate dintre aceștia?*

- *Ce rol/efecte au unitățile lexicale și structurile gramaticale prescurtate în text (ref=referee, Ollie=Oliver, Vic=Victor, yar=you are, how'd it go=how did it go?)*

- *Autorul utilizează diverse expresii idiomatice (chew one's teeth; take a spill). Care ar fi efectul dacă ar prefera unități cu sens denotativ?*

Strategia este productivă, antrenantă și generează multiple interpretări ale textului, în special atunci când temele reflectate sunt interesante pentru studenți și corespund nivelului lor de cunoaștere. Controversele și disputele care pot apărea trebuie privite ca o forță benefică care indică succesul activității, divergențele fiind manifestări firești și necesare. Din punct de vedere pedagogic, acestea sunt momente constructive în care studentul își mobilizează toate resursele lingvistice nu doar pentru a se face auzit, ci și înțeles.

Etapă 5: Producerea unui text propriu (în colaborare sau independent) (Evaluate, Create).

Ultima etapă de muncă în vederea stăpânirii textului, dar și a depășirii limitelor acestuia, se conține într-o fază de lucru independent, de interiorizare a cunoștințelor. Este faza în care limba, ca instrument al cunoașterii prin gândire, este folosită pentru a produce, a sintetiza cunoașterea, reflectată prin producere de output comunicativ care, conform viziunii lui M. Swain, este ingredientul principal în dezvoltarea CC [215]. La această etapă, se aplică sarcini precum *furnizarea unui alt început sau sfârșit al textului, elaborarea unui alt text care să contrasteze cu cel studiat, sintetizarea de experiențe personale în conformitate cu cele descrise în text, evidențiind trăsături comune și distinctive etc.*

Ex. sarcină: 1. *Imaginați-vă că sunteți autorul romanului. Rescrieți două paragrafe. Argumentați modificările pe care le-ați făcut.*

2. *Sugerați o altă descriere a eroinei. Utilizați elemente care considerați că descriu cu mai multă precizie aspectul fizic al lui Jenny. Explicați alegerile făcute.*

La fel, aceasta poate servi drept etapă de sinteză și evaluare a progresului studentului și poate fi extinsă pe o perioadă mai lungă, dacă, de exemplu, studentului i se cere elaborarea unui proiect în baza anumitor aspecte sau probleme reflectate în text.

Strong lines este o activitate didactică comunicativ-interactivă în bază de analiză și sinteză în care studenții, mai întâi individual, subliniază în TL propozițiile sau expresiile care îi fascinează sau dimpotrivă, îi derutează. Apoi, ei sunt repartizați în echipe a câte 3-4 și fac schimb de idei referitoare la propozițiile/expresiile subliniate, solicitând celorlalți membri explicații sau opinii, negociind sensurile transmise. Astfel, ei percep în profunzime particularitățile unui TL bine scris, identificând efectele și imaginile produse de limbajul figurat etc. După ce au discutat/analizat alegerile făcute de fiecare membru al echipei, studenții selectează o propoziție/expresie preferată, care va servi drept titlu pentru o activitate de scriere creativă [E. B. Ibsen Apud 217, p.123].

Prezentăm în continuare un algoritm de explorare a textului *Jack* de R. Dahl, cu urmarea celor 5 etape menționate anterior.

Tabelul 3.11. Algoritm de explorare a TL din perspectiva dezvoltării holistice a CC

Topic	Text	Conținut lingvistic/sociolingvistic	Obiective
Generation Gap	Text „Jack” excerpt from the novel Jack by A. M. Homes, 1990	Pronunciation: Word Stress/ Proper Names Vocabulary: to shrug; loop, work on smth, to hit on smth, to fall apart Idioms: to spin one’s head around; call it a day/To look into all forty directions at once. To save someone the trouble of... Grammar: Probability/Obligation/Lack of obligation	- a aprofunda cunoștințele lingvistice (modals) - a însuși expresii idiomatice contextualizat - a identifica elementele-cheie ale TL - a elabora o hartă conceptuală a TL - a exprima idei personale față de mesajul textului/personaje - a extinde cunoștințele generale despre relațiile de familie, tipuri de familie și depășirea unor momente critice - a produce texte personale cu incorporarea de unități lexico-semantice tematice - a se familiariza cu elemente specifice limbajului informal
	Activități de învățare		Competențe vizate: CL/CS/CP/GC

Etapa 1: Pre-lectura	Actualizarea cunoștințelor: - Brainstorming: Care ar putea fi problemele cu care se confruntă un adolescent de 14 ani? - Discuție: De ce se despart soții după ce au format o familie timp de cel puțin un deceniu? - Predarea vocabularului nou. Clasificare. Împerechere cuvinte/definiții. Producere de micro-contexte. - Explicarea referințelor socioculturale din text (<i>looking like Arnold Schwarzenegger/ Salvation Army, the ax George Washington must have used/</i>). - Anticipare în baza unei imagini (studenții examinează imaginea unui adolescent care arată tulburat și vehiculează idei despre ce ar putea fi textul). - „Be careful," my father said before I'd even taken my foot off of the brake." Citiți prima propoziție a textului. Cum considerați, ce urmează? Argumentați răspunsurile. - Scrieți 2 întrebări la care ați dori să găsiți răspuns în text.
Etapa 2: Explorarea textului	- Citirea textului - Identificarea personajelor și a relațiilor dintre acestea. - Elaborarea unei liste cu cuvinte-cheie. - Determinarea sensului contextual al unor unități lexicale (Pay attention to the following in context (<i>call it a day/ shrug/ my face floated</i>). What do they mean? Is the meaning conveyed direct or implicit?) - Examinarea textului. Observarea modului în care comunică personajele (Subliniați toate expresiile utilizate de autor pentru a reda stilul de exprimare al personajelor).
Etapa 3: Post lectura	- Întrebări și răspunsuri: Where were Jack and his father? What were they doing? How were the driving lessons going? What happened? How does Jack feel about this driving experience? What does he think of his father? - Descrierea personajelor în baza detaliilor din text și a modului lor de a comunica. - Elaborarea/completarea hărții textului (Anexa 19) - Consolidarea materialului lexico-gramatical: Identificați în text toate propozițiile ce exprimă obligația de a face ceva/ lipsa obligației/probabilitate („<i>It wasn't exactly planned,</i>" <i>I said. „Should I try again?" I thought I might have a heart attack/Maybe we can try again in a couple of days</i>). Ce verbe se regăsesc în structura acestora? Comparați propozițiile. Determinați nivelul de probabilitate exprimat. - Examinați structurile subliniate în timpul lecturii primare. Ce remarcați? Ce efecte sunt produse prin utilizarea de către autor a acestor formule? - Sarcini lexico-gramaticale (matching synonyms, antonyms, gap filling, rephrasing, the odd one out).
Etapa 4: Interpretare și reacții personale	- Întrebări și răspunsuri: WHY? HOW? Why Doesn't Jack's father react to his saying: I can wait till I am thirty to get my driving license? How do you think, the verb in the sentence „<i>The old blue Volvo didn't believe in power steering</i>" has a direct or figurative meaning? Why did R. Dahl prefer this verb instead of another one? - Spin a question. - Autorul nu evidențiază că Jack suferă considerabil din cauza plecării tatălui din familie. Citați textul unde ideea se regăsește implicit. Argumentați opiniile voastre.
Etapa 5: Producerea unui text propriu	Alcătuți un dialog dintre Jack și tatăl său în care Jack încearcă să îl facă să înțeleagă că trece printr-o criză psiho-emoțională din cauza plecării sale din familie (lucru în perechi). Prezența colegilor, fiind cât mai autentici posibil.

În cele ce urmează, ilustrăm dezvoltarea componentelor CC separat, cu parcurgerea etapelor evidențiate anterior în baza unui fragment din romanul *Love Story* de E. Segal.

Dezvoltarea Competenței Lingvistice: Îmbogățire lexicală (alte competențe vizate - GC, CP, CS)

Explorarea de TL oferă studenților utilizări ale resurselor limbii care pot fi deosebite de limbajul comun: o varietate de sinonime, antonime, expresii și sintagme, cuvinte cu sensuri multiple, ambiguități, figuri

de stil, structuri sintactice neuzuale. Prin simpla lectură a TL studenții își pot dezvolta în mod inconștient vocabularul și simțul limbii care mai târziu le va facilita comunicarea și înțelegerea [2, p.134].

Înșușirea lexicului și a normelor gramaticale nu pot fi separate, acestea fiind procese interdependente [M. Stubbs, 1996, Apud 158]. În lucrare însă, pentru exemplificare, le vom aborda separat. Fără a se evidenția în mod aparte, diversitatea de activități ce vizează dezvoltarea CL prin elemente cu caracter inițial behaviorist presupune interiorizarea materialului lexico-semantic care să permită studenților tranziția de la faza de receptare la cea de producere. Se poate considera că astfel de sarcini par a fi oarecum decontextualizate, însă de fapt ele pregătesc studenții pentru etapele următoare și favorizează formarea abilităților de recunoaștere semantică, de interpretare și vor fi incorporate treptat în activități și sarcini de utilizare ghidată, semi-ghidată, apoi de utilizare independentă. Deci, ne referim la o înlanțuire eficientă dintre abordări cognitiv-behavioriste, constructiviste, socioconstructiviste, prin eșafodaj, care să faciliteze achizițiile lexico-semantică și cele structurale.

În cercetare, ținând cont de faptul că studenții au deja un anumit nivel de competență lingvistică, urmărim augmentarea sa prin implicarea subiecților în variate tipuri de activități, care nu sunt mereu orientate către extindere lexicală, dar o conțin în mod implicit: participând la interacțiuni verbale în baza textului, ei vor actualiza, căuta, utiliza unitățile și structurile lingvistice relevante pentru a construi acte de vorbire corespunzătoare. **Predarea explicită** (consolidată printr-o varietate de sarcini și activități, cu implicarea activă a studenților, care să conducă spre interiorizarea materialului lingvistic) **și învățarea implicită** [106] reprezintă abordările-cheie în efortul nostru de a obține îmbogățire lexico-structurală la limba engleză ca limbă străină.

Înșușirea vocabularului nou sau activarea și extinderea ariei de utilizare a celui care deja aparține lexicului pasiv al studenților se produce la fiecare dintre cele 5 etape de lucru cu TL, iar strategiile aplicate sunt probabil cele mai numeroase și mai variate (Anexa 20).

Prezentăm, în ceea ce urmează, câteva strategii didactice utilizate în cadrul experimentului de formare, orientate către dezvoltarea CL pe dimensiunea lexicală a studenților pedagogi.

Pre-lectură:

Obiective:

- a introduce unități lexicale noi;
- a utiliza vocabularul nou pentru îndeplinirea de sarcini comunicative;
- a activa repertoriul lexical tematic latent;
- a genera interes pentru etapa lectură.

1. Profesorul (sau un student) identifică în prealabil unitățile lexicale ce vor fi studiate, pentru care elaborează două seturi de fișe: primul conține unitățile date, cel de-al doilea - definiții ale acestora.

Profanity (n)	<i>blasphemous or obscene language; swear words.</i>
----------------------	--

To eye the cheese (idiom)

to look at amorously, flirtatiously, at attractive young women.

2. Studenții primesc câte o fișă, apoi se deplasează prin clasă pentru „a-și găsi perechea”.
3. Perechile formate analizează sensul și construiesc o frază care va încorpora unitatea dată.
4. Studenții citesc fraza și explică celorlalți sensul unității noi.
5. Fiecare pereche formulează câte o propoziție/frază care să conțină unitatea proaspăt prezentată.

După ce sunt clarificate sensurile cuvintelor necunoscute, studenților li se prezintă o fișă de lucru cu propoziții extrase din text care trebuie completate cu aceste cuvinte, conform sensului global.

Ex: 1. 'Wouldja please watch your _____, Preppie?' (profanity)

2. Not just to eye the _____, although I admit that I liked to look. (cheese)

Nu se vor face corectări sau sugestii, ci se va scana textul pentru a identifica propozițiile/frazele care conțin unitățile date și se vor analiza într-un context mai amplu.

În timpul lecturii. În timpul procesării primare a textului, studenții vor recurge la diverse strategii care vor facilita comprehensiunea elementelor lexico-semantică. Ținând cont de faptul că studenții posedă deja un spectru variat de competențe și abilități lingvistice, la această etapă recurgem frecvent la modelul *de procesare lexicală* propus de Faser și care reprezintă o strategie de lucru cu unitățile lexicale noi dintr-un TL, constând din trei elemente: **ignoră**, **consultă**, **fă deducții** [105].

a) **ignoră** - unitățile lexicale care nu te împiedică să percepi sensul global;

b) **consultă** dicționarul, colegul, profesorul atunci când te confrunți cu unități noi sau care exprimă alte conotații decât cele cunoscute anterior;

c) **fă deducții** - continuă să citești, încercând să extragi sensul exprimat de o unitate dată.

Aceste strategii contribuie la formarea unor cititori independenți, care gradual dezvoltă competențe de a se raporta la context pentru a deduce sensurile unităților lexicale și a desprinde mesajul global, fără medierea constantă a profesorului, dicționarelor, colegilor, astfel construind propriile scheme ale cunoașterii. Schemele date se pot referi atât la repertoriul lingvistic, cât și la cel sociocultural; autorii fac referințe culturale în operele lor în baza supoziției că cititorii împărtășesc aceleași percepții și viziuni, însă, în cazul celor care citesc textul într-o limbă străină, lucrurile stau totalmente diferit, subiecții trebuind să decodeze aceste aspecte, să construiască scheme noi, în baza celor deja existente și a cunoștințelor generale despre lume de care dispun la un moment dat.

- *Completarea spațiilor cu unități lexicale lipsă*: Studenților li se prezintă un fragment din lucrare, din care au fost eliminate anumite unități lexicale, fie cuvinte simple sau expresii. Ei urmăresc o secvență video în baza lucrării și completează spațiile. Ex: *Christ, a superior-being type! The kind who think since the ratio of Radcliffe to Harvard is five to one, the girls must be five times as smart. I normally cut these types to ribbons, but just then I badly needed that goddamn book.*

'Listen, I need that _____ book.' (goddamn)

'Wouldja please _____, Preppie?' (watch your profanity)

Se citește textul și se verifică minuțios corectitudinea completării, precum și se explică utilizarea unor forme și/sau unități lexicale. Asemenea sarcini facilitează asimilarea de lexic nou sau consolidarea celui cunoscut în mod contextualizat, prin valorificarea atât a abilităților receptive (ascultare - studenții audiază o pronunție model, citire - studenții citesc propozițiile în timp ce le ascultă), cât și a celor productive (scriere - studenții fac notițe, completează spațiile, alcătuiesc propoziții/mini-contexte, vorbire - studenții prezintă celorlalți definițiile cuvintelor noi, propozițiile/micro textele create).

Integrarea tehnologiilor pentru prezentarea unor secvențe video a versiunilor ecranizate în baza unor lucrări literare este mereu binevenită și mobilizează studenții, în special când se efectuează cu un scop clar conturat. Astfel, segmentele video pot fi utilizate pentru a efectua sarcini de lucru cu implicarea celor 4 abilități lingvistice.

- Studenții urmăresc cu atenție o secvență din filmul în baza lucrării (<http://5movies.bz/watch/9mxyyoxN-love-story.html>). În prealabil, se împarte grupa în două echipe: prima echipă identifică și notează 3-4 adjective/substantive, iar a doua - 3-4 verbe/adverbe utilizate de către personaje, încercând să includă cel puțin o unitate complet nouă. Sarcina nu este îndeplinită mereu eficient la o primă vizualizare. Uneori este necesară repetarea secvenței de câteva ori, în special în cazul în care lucrarea este caracterizată prin utilizarea de elemente dialectale sau a unor variante de pronunțare cu care studenții nu sunt familiarizați. Repetarea, însă, nu este percepută ca o piedică, dimpotrivă, are multiple beneficii. Fiecare grup prezintă adjectivele/verbele/substantivele, iar celălalt grup încearcă să explice sensul acestora în raport cu contextul. Se vor utiliza dicționarele, în cazul în care s-au identificat unități lexicale noi.

- În aceeași componentă, studenții construiesc un mini text în care să încorporeze unitățile date, pe care îl prezintă celorlalte grupuri. Dacă au utilizat un alt cuvânt nou, ei trebuie să îl explice celorlalți.

Post lectură: Pentru extinderea și consolidarea repertoriului lexical, la această etapă sarcinile pot fi la fel de diverse ca și la prima: utilizarea unităților lexicale nou însușite pentru a crea contexte personale, parafrizare, substituie de sinonime, antonime, categorizare, hărți conceptuale, jocuri de cuvinte, clustering, explozia stelară, completarea spațiilor cu cuvinte lipsă, restructurarea textului cu încorporarea unui set de unități lexicale proaspăt învățate etc.

În vederea procesării și consolidării vocabularului nou, **public chatroom** reprezintă o activitate eficientă, dar și complexă în același timp, care nu vizează strict dimensiunea lexicală a CC, ci încorporează elemente de CS, CP, GC și constă în organizarea unui chatroom în clasă/acasă (grup închis pe Facebook), în care studenții sunt îndemnați să adreseze diverse întrebări colegilor sau profesorului, cu utilizarea de unități lexicale noi, preselectate de unul dintre studenți sau profesor. Astfel, fiecare student este liber să posteze propriul răspuns, să completeze, argumenteze, să conteste.

Competența gramaticală: În procesul predării-învățării unei limbi străine, este imposibil de a separa elementele limbii pentru a fi abordate independent. Astfel, sarcinile mereu presupun și vizează multiple elemente de competență: un exercițiu gramatical implică în mod obligatoriu diverse aspecte lexico-semantic, fonologice/ortografice/ortoepice/pragmatic. Interdependența dintre acestea trebuie luată în considerație în organizarea demersului didactic și se vor propune sarcini care, deși vizează în mod special o structură dată, nu vor fi niciodată artificiale, decontextualizate, ci vor conține neapărat o dimensiune comunicativă.

Pre-lectură:

Obiective:

- (re)actualizarea cunoștințelor metalingvistice;
- extinderea nivelului de cunoaștere a sistemului gramatical al limbii țintă;
- sensibilizarea față de diversitatea semantică transmisă de una și aceeași structură sintactică.

Ex: - Se introduce structura *must/can/could/may/might+have done* pentru a exprima deducții despre situații din trecut, dar despre care nu suntem siguri. Se citește prima propoziție a textului (*What can you say about a twenty-five-year-old girl who died?*). În perechi, studenții elaborează o listă de lucruri care pot fi spuse despre o fată care a murit. Se analizează ideile în grup și se discută efectul produs de această întrebare care deschide textul, precum și ceea ce anticipează ei că ar putea urma (*accident, suicide, incurable disease, childbirth*). Studenții formulează propriile idei referitor la soarta fetei (*She could have been killed by some criminal. She might have had a car accident. She may have died of a drug overdose. She might have committed suicide. She cannot have died of an overdose...*)

- Studenții primesc fișe cu câteva propoziții din text din care au fost extrase verbele și care nu conțin marcheri temporali. Ei furnizează forma corectă a verbelor din paranteze, argumentând alegerile făcute. La această etapă, se verifică doar corectitudinea formelor, fără a se atrage atenție relevanței textuale.

Ex: *Christ, I _____ proud. She _____ any mistakes that I _____ notice. (be, not make, can).
'I _____ believe how great you _____,' I said after the concert. (can not, be)*

În timpul lecturii: Studenții localizează propozițiile date în text și confruntă variantele originale cu cele furnizate de ei, analizând/contrastând sensul transmis de fiecare formă verbală.

Post lectură: Studenții sunt antrenați în producerea actelor de comunicare spreclând pe marginea unor situații cu integrarea anumitor structuri lexico-gramaticale (ex. *modal verbs*).

Având în vedere că preocuparea o constituie atât dezvoltarea fluenței în comunicare, cât și corectitudinea lexico-gramaticală, avem grijă ca erorile să fie corectate cu implicarea studenților, pentru a se evita fosilizarea formelor neadecvate. În cazul unei limbi străine, în cadrul formal, ne referim la învățare în primul rând; în lipsa acestui proces de corectare reciprocă, prin feedback, sau autocorectare, învățarea eșuează, studenții generalizând reguli parțial sau eronat de cele mai dese ori. Implicarea

studenților în corectarea erorilor contribuie atât la consolidarea aspectelor lingvistice, cât și la dezvoltarea GC, dar și la ameliorarea încrederii în sine.

Competența sociolingvistică/Gândire critică:

Obiective:

- a sensibiliza studenții față de relevanța normelor socioculturale în producerea actelor de vorbire;
- a se familiariza cu diverse registre lingvistice;
- a extinde repertoriul studenților în termeni de structuri și procedee ce exprimă politețea;
- a însuși expresii frazeologice/idiomatice/ale înțelepciunii populare specifice culturii britanice/americane.

Conștientizarea aspectelor socioculturale în eficiența comunicării este crucială în dezvoltarea CC într-o limbă străină. Comportamentul comunicativ al unei persoane este determinat eminamente de o conjunctură de factori socioculturali, iar citind simple texte informative despre viața utilizatorilor unei limbi, nu este suficient pentru a dezvolta dimensiunea sociolingvistică a CC. Deși au rol însemnat în acumularea de cunoștințe, acestea nu sunt mereu interiorizate, deoarece ele s-ar putea să nu intereseze sau să nu impresioneze. Interacționând cu un TL, studenții trebuie să observe și să deducă de sine stătător, sau ghidați de profesor, diverse aspecte socioculturale care definesc modul în care oamenii comunică pentru a înțelege motivațiile lor de a acționa într-un mod anume, într-o situație specifică [181]. De exemplu, pentru a identifica particularitățile actului de vorbire ce țin de complimente, studenții trebuie să cunoască, pe lângă formele lingvistice care servesc acestui scop, situațiile sau lucrurile pentru care se poate complimenta o persoană. În cultura americană se obișnuiește a face complimente pentru tot felul de achiziții materiale, oamenii având un cult al materialului. Complimentele de acest gen pot fi făcute (și sunt apreciate) practic în tot felul de situații. Însă cei ce studiază LES pentru a o folosi pe țărâm american trebuie să știe: complimentele adresate unei doamne sunt de regulă exprimate cu utilizarea pronumelor personale (*I like your eyes color! You have changed your haircut. Gorgeous!*), iar cele adresate bărbaților sunt mai puțin personale și se referă în mod special la succese și reușite (*Nice job! Fantastic move! Keep going like that!*) textele din manuale nu reflectă aceste subtilități, soldându-se cu lacune în formarea CC pe dimensiunea sociolingvistică [182].

TL prezintă diverse situații care ilustrează utilizarea de formule specifice, prin acte de limbaj variate, în funcție de contextul sociocultural al comunicării care trebuie valorificate din perspectiva dezvoltării CS.

Ex: 'Your father's going to be director of the Peace Corps.' 'Oh.' Jenny also said, 'Oh,' but in a different, kind of happier tone of voice. My father pretended to look embarrassed, and my mother seemed to be waiting for me to bow down or something. I mean, it's not Secretary of State, after all! 'Congratulations, Mr. Barrett.' Jenny took the initiative. 'Yes. Congratulations, sir.' Mother was so anxious to talk about

it. 'I do think it will be a wonderful educational experience,' she said. 'Oh, it will,' agreed Jenny. 'Yes,' I said without much conviction' (Love Story, p.20).

Adaptarea registrelor lingvistice la contextul de comunicare prin utilizarea unor strategii de mediere are efecte semnificative asupra dimensiunii date a CC. De exemplu, transformarea unui text/paragraf scris în registrul neutru sau elevat într-unul în care persistă registrul familiar cu includerea unităților lexicale specifice sau vice versa:

Ex. sarcină: Rescrieți conversația, utilizând formule specifice registrului neutru/elevat.

My roommate, Ray Stratton, was playing poker with two football buddies as I entered the room. 'Hello, animals.' They responded with appropriate grunts. 'Whatja get tonight, Ollie?' Ray asked. 'An assist and a goal,' I replied. 'Off Cavillieri.' 'None of your business,' I replied. 'Who's this?' asked one of the behemoths.

Dat fiind faptul că CS trimite la diverse aspecte de utilizare a resurselor limbii în anumite contexte socioculturale pentru îndeplinirea eficientă a micro/macro-funcțiilor lingvistice, îmbogățirea cunoștințelor despre *cultura* (nu doar *Cultura*) limbii studiate reprezintă o prioritate.

La etapa pre-lectură se vor iniția conversații în scopul identificării cunoștințelor/percepțiilor/stereotipurilor privind diverse aspecte ce țin de domeniul dat.

Se acordă atenție deosebită interpretării/construirii actelor de vorbire.

Ex. sarcină: Joc de rol - discuții și reflecții.

Obiective:

- a utiliza un repertoriu lingvistic specific pentru realizarea actelor de vorbire: de ex. **a solicita și a refuza** (direct sau implicit);
- a sensibiliza studenții referitor la normă și uz în raport cu situația de comunicare;
- a compara particularitățile construirii actelor de vorbire în limba maternă și limba țintă;
- a conștientiza importanța factorilor socioculturali și rolul contextului în construirea actelor de Comunicare.

Situație: Fiind student(ă) la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, mergeți la biblioteca Universității de Stat pentru a împrumuta o carte. Acolo, constatați că unicul volum de care aveți nevoie este în sala de lectură - un student face notițe. Decideți să vă apropiați și să-l rugați să vă dea cartea pentru o oră pentru a face copii. Ce îi ziceți?

- Însenați dialogul cu colega/-ul de bancă.
- De ce preferați anume aceste structuri lingvistice?
- Cum s-ar schimba lucrurile, dacă ați folosi un limbaj mai direct? (How would the situation change if you used more straightforward/blunt language?)
- Ce ați spune dacă persoana care folosește cartea dată ar fi un reputat profesor? De ce?

- *Reînsenați conversația, ținând cont de statutul interlocutorului.*

Etapa lectură: studenții citesc un extras din text care conține actul de comunicare ce prezintă o solicitare de carte la bibliotecă și compară modalitățile și strategiile lor de a exprima anumite funcții și cele ale personajelor (exprimare autentică), comentând sensurile adiționale pe care acestea le transmit, precum și formulele care exprimă politețea sau lipsa acesteia.

There were two girls working there. One a tall tennis-anyone type, the other a bespectacled mouse type. I opted for Minnie Four-Eyes. 'Do you have The Waning of the Middle Ages?' She shot a glance up at me. 'Do you have your own library?' she asked. 'Listen, Harvard is allowed to use the Radcliffe library.' 'I'm not talking legality, Preppie, I'm taking ethics. You guys have five million books. We have a few lousy thousand.' (Love Story, p. 2)

- Se analizează diverse situații descrise în text sub raportul cauză-efect:

- *Cum considerați, ce a făcut-o pe fată să răspundă atât de nepoliticos? Să fi fost întrebarea lui Oliver, care era mult prea directă, sau faptul că el era student la Harvard? Argumentați răspunsul.*

- Se examinează un fragment dat și se identifică unitățile lexicale care indică registrul limbii (informal) (*bothers hell out of me, Minnie Four-Eyes (cu referire la fata ce purta ochelari), a few lousy thousand etc.*) Se discută alegerile făcute de autor și efectele produse asupra cititorului, precum și informația adițională care poate fi extrasă din aceste utilizări lexicale, lexico-gramaticale (*still hadn't gotten around* - American English).

'What term do you employ when you speak of your progenitor?'

I answered with the term I'd always wanted to employ. 'Sonovabitch.'

'To his face?' she asked. 'I never see his face.' 'He wears a mask?' 'In a way, yes. Of stone. Of absolute stone.' 'Go on - he must be proud as hell. You're a big Harvard jock. (a big jock - an athletic man, Am. Engl. slang)' I looked at her. I guess she didn't know everything, after all (Love Story, Erich Segal).

Etapa post-lectură: (alte competențe vizate - CL, CP, GC):

Obiective:

- *a aprofunda cunoștințele lingvistice necesare pentru exprimarea unor funcții în diverse contexte socioculturale;*

- *a integra o varietate de formule și structuri ce exprimă politețea în producerea actelor de vorbire.*

Studenții rescriu textul în baza unui criteriu social modificat: ex: vârsta personajelor, natura relațiilor dintre acestea), făcând alegerile corecte din punct de vedere al unităților lexicale, gramaticale și a formulelor de exprimare a politeții în raport cu noul context, pentru care vor reflecta asupra alegerilor ce trebuiesc făcute.

TL abundă în *expresii idiomatice, proverbe, frazeologisme* etc. care produc diverse efecte asupra cititorului, creând imagini și conferind textului o anumită valoare stilistică, interpretarea adecvată a cărora fiind esențială pentru înțelegerea textului/interacțiunilor verbale cotidiene. Așa cum am subliniat în cap.2,

limba engleză vorbită de nativi se caracterizează prin utilizarea excesivă a expresiilor idiomatice și a verbelor prepoziționale (îndeosebi în registrul familial, informal, dar și cel neutru), care, în mod constant, pun probleme de interpretare pentru cei ce o studiază ca limbă străină. Interiorizarea expresiilor idiomatice și a verbelor prepoziționale reprezintă un proces anevoios ce presupune interacțiune extensivă, contextualizată cu acestea.

- Studenții citesc textul și subliniază acele structuri care, deși cunosc sensul fiecărui cuvânt în parte, creează dificultăți de comprehensiune din cauza sensului metaforic (*to eye the cheese: cheese - slang pentru a denota o femeie atrăgătoare, cut to ribbons - to destroy or badly damage something or someone by cutting or tearing it, him, or her many times; it is my special albatross to... - used metaphorically to mean a psychological burden that feels like a curse*).
- Se analizează contextul mai larg în încercarea de a deduce sensul global al textului și a identifica dacă expresiile date exprimă o idee pozitivă sau negativă;
- Se aplică strategii de traducere în limba maternă;
- Se consultă un dicționar idiomatice monolingv (online);
- Se construiesc mini texte pentru a ilustra utilizarea expresiilor date.

O altă strategie de sensibilizare a studenților privind utilizarea expresiilor de acest gen este să traducă în limba maternă, utilizând expresii specifice/echivalente ale celor din engleză, ceea ce va contribui, în același timp, la identificarea diferențelor de percepții între cele două limbi, adânc înrădăcinate cultural, istoric, social, economic etc: *to eye the cheese - a i se scurge ochii după femei frumoase, to cut sb to ribbons - a face praf pe cineva, to be one's albatross - a fi blestemul cuiva* etc. Exercițiile de traducere, deși adesea blamate de unii critici, vehemenți susținători ai AC (în special ai direcției numite *abordare naturalistă*, care pune accent pe imersiunea totală în input în limba studiată) în temeiul că ar aparține vechii tradiții, sunt totuși extrem de utile și eficiente în dezvoltarea CC, înainte de toate, prin faptul că studenții pot observa cum sunt utilizate resursele limbii și cum acestea pot transmite, în diverse contexte, sensuri diferite de cele referențiale, deosebit de utile fiind acele conținuturi care operează cu unități (socio)lingvistice care nu au echivalent în limba maternă, creând astfel diverse ambiguități și care necesită procesare semantică intensă [135, pp.112-3]. Prin activități de traducere, în cazul nostru, ne referim la o *strategie de observare, conștientizare și sensibilizare* față de uzul lingvistic, nicidecum la un produs finit - versiunea în altă limbă a unui text. Oricât de mult s-ar pretinde interiorizarea directă a input-ului lingvistic, fără mediere, studenții recurg totuși la aceste procedee în mod constant: orice element nou este mai întâi tradus în limba maternă pentru a putea face asocieri și a-l înțelege mai bine, astfel asigurându-se construirea cunoașterii. Prin activități de traducere din engleză în limba maternă și viceversa, studenții își aprofundează cunoștințele metalingvistice și șlefuiesc diverse aspecte ale CC. La fel de utilă este compararea unor traduceri pentru a identifica și analiza procedeele prin care se obțin efecte și se transmit conotații din limba maternă, care în

mod normal sunt intraductibile sau pot fi traduse doar parțial, cu aproximație. Studentul va observa diverse particularități ale transmiterii de sensuri în ambele limbi și va forma conexiuni între modalitățile de exprimare lingvistică în corelație cu contextul sociocultural. Actul traducerii nu va fi lipsit de erori, în special stilistice, însă obiectivul, așa cum am subliniat, nu este obținerea unui produs finit, ci antrenarea tuturor abilităților studentului pentru a transmite sensuri cât mai apropiate de limba engleză/limba maternă, respectând parametrii care constituie contextul comunicării.

Prezentarea unor situații care produc confuzii, reacții negative, sau neînțelegere totală interlocutorului este deosebit de benefică din perspectiva dezvoltării CS, studenții trebuind să analizeze, evalueze critic ce comportament verbal/non-verbal/paraverbal a produs o asemenea reacție [38]. Acest gen de activități facilitează uzul mijloacelor de exprimare pertinente anumitor situații pentru exprimarea de funcții lingvistice corespunzătoare.

Ex. 'Say, Jen . . . ' 'Yeah?' 'Uh - who's Phil?'

She answered matter-of-factly as she got into the car: 'My father.'

I wasn't about to believe a story like that. 'You call your father Phil?'

'That's his name. What do you call yours?' (from Love Story).

Sarcină: *Ce propoziție conține reacția de incredibilitate/dezamăgire/gelozie a lui Oliver? Cum considerați, de ce este atât de uimit că Jenny se adresează tatălui său utilizându-i numele? Care ar fi fost formula pe care se aștepta Oliver să o audă? Ce indică toate acestea despre relațiile dintre Jenny și tatăl său în contrast cu cea dintre Oliver III și Oliver IV? Țineți cont de faptul că ambii subiecți aparțin diferitor culturi (Jenny - italiană, Oliver - americană) și clase sociale.*

La nivel structural, diferențele dintre engleza britanică și cea americană, de ex., sunt mai puțin numeroase (*present perfect*, *Br. Engl./Past Simple*, *Am. Engl. I've got/ I've gotten*), fiind semnificative la nivel fonetic/ortografic (*Gonna, Gotta, Wanna, Lemme, Gimme, Outta, Kinda, Hafta, Dunno, colour/color, favour/favor, analyse/analyze*), lexical (*sidewalk/pavement, trainers/sneakers, biscuit/cookie*). Demersul didactic din perspectiva ameliorării CS prin intermediul TL vizează dezvoltarea abilităților de a diferenția între aceste două, cel puțin, în cadrul formal fiind imposibil de a ilustra întreaga diversitate de varietăți ale limbii engleze la nivel global (*Australian/Canadian/Indian/Chinese English*). Activitățile orientate către asimilarea diferențelor fonologice sunt imperative, studenții interacționează regulat cu texte audio/video (vizionarea filmelor, învățarea cântecelor etc.) care se desfășoară în special *ca lucru individual* (vizionarea filmelor în baza lucrărilor literare abordate în cadrul programului de dezvoltare a CC prin intermediul TL a constituit o parte semnificativă a lucrului individual al studenților). Obiectivul urmărit nu este de a-i antrena să formeze deprinderi de pronunție specifice unei varietăți aparte, ci de a dezvolta abilitățile necesare pentru a putea discerne cu ușurință ceea ce se rostește într-o varietate dată și a decoda eficient mesajul.

Competența pragmatică (alte competențe vizate: CL; CS, GC) este tratată în mod aparte în cadrul implementării *Modelului tehnologic*: la etapa dată de studiere a limbii engleze, după ani de studiu, studenții demonstrează un nivel redus de competență pragmatică (dimensiunea discursivă, în cazul nostru), în special în ceea ce privește utilizarea markerilor discursului (majoritatea limitându-se la câteva adverbe, utilizând abuziv și excesiv conjuncțiile *but, and și even* (în loc de *even if*) în efortul de a organiza și a conferi coeziune și coerență discursului lor.

Obiective:

- a conștientiza rolul markerilor discursivi în exprimarea cu precizie a sensului într-un context dat;
- a extinde cunoștințele despre și utilizarea unui set de markeri ai discursului pentru a exprima rapoarte temporale de diferit ordin, de finalitate, concesie, cauză, efect etc.;
- a sensibiliza față de și însușirea unor formule specifice limbii engleze care conferă coerență, acuratețe, expresivitate, concizie discursului.

Activitățile didactice care favorizează dezvoltarea CP încorporează: *dialoguri nestructurate în baza unei teme din text, jocul de rol, simularea, atât la etapa pre-lectură, cât și post-lectură, narațiunea, completarea unui text cu semnele de punctuație lipsă, restructurarea textului, ordonarea ideilor în paragrafe, sarcini de scriere creativă în baza unor teme desprinse din text etc.*

Pre-lectură: La etapa dată, studenții ameliorează dimensiunile CP prin participare la acte comunicative ce presupun emiterea de enunțuri ample atât oral, cât și în scris, care vizează de regulă antrenarea unui set amplu de abilități pentru a produce secvențe langajiere complexe, nu doar răspunsuri succinte.

Ex. sarcină: Citatul următor reflectă una dintre ideile centrale ale textului: *elaborați un paragraf în care argumentați poziția personală față de aceasta:* „Don’t worry that children never listen to you; worry that they are always watching you.” – Robert Fulghum.

În timpul lecturii: *Încercuiți toate elementele textului care indică ordinea cronologică a acțiunilor. Care e rolul și efectul produs de utilizarea verbelor la Past Simple?*

What can you say about a twenty-five-year-old girl who died?

That she was beautiful. And brilliant. That she loved Mozart and Bach. And the Beatles. And me. Once, when she specifically lumped me with those musical types, I asked her what the order was, and she replied, smiling, 'Alphabetical.' At the time I smiled too (Love Story, p.3).

Post-lectură: *Narațiunea* ca strategie didactică, nu doar ca noțiune literară, contribuie la dezvoltarea eficienței a tuturor dimensiunilor CC. Studenții sunt puși în situația de a chibzui atent la ce vor să spună, cum vor să spună având interlocutorii în față. O condiție este să ajusteze dimensiunile paralingvistice a mesajului în raport cu conținutul narațiunii, astfel având diverse modulații ale vocii, făcând pauze, reluând și însoțind textul de expresii faciale corespunzătoare, în special în cazul când produc narațiunea

din numele unuia dintre personaje. Bineînțeles că e nevoie să se acorde suficient timp pentru pregătire, însă rezultatul este unul pe măsură: TL explorate devin adevărate opere de teatru uneori.

Obiective:

- a fixa cunoștințele lingvistice și metalingvistice;
- a structura evenimentele unui text în ordine logică, cronologică;
- a asigura coerență și coeziune textelor prin integrarea de markeri variați ai discursului;
- a ajusta aspectele paraverbale ale comunicării pentru a conferi naturalețe și expresivitate discursului.

Sarcină: Redați conținutul textului din perspectiva lui Jenny/Oliver III/a mamei lui Oliver Jr.

Ample exerciții de consolidare a structurilor lingvistice, a dimensiunii sociolingvistice și pragmatice au loc în sarcinile de scriere creativă, care de fapt și reprezintă cel mai sigur indicator al performanței în care este valorificată CC, GC și cea creativă.

Tehnica 7x7x7.

Obiective:

- a produce un text propriu în baza celui lecturat;
- a selecta unități lexicale și structuri sintactice adecvate pentru a exprima idei;
- a organiza logic idei/fapte;
- a incorpora markeri pertinenti situației descrise.

Procedură: se deschide cartea la p.7 (în cazul unui fragment se optează pentru paragraful 7), se găsește propoziția 7, care se citește în glas, se discută sensul transmis. Apoi, studenții o folosesc în calitate de introducere pentru a scrie un paragraf din 7 propoziții în care abordează o idee/temă reflectată în TL.

Ex: *Cornell could very possibly win the game - and with it, the Ivy title (Love Story, p.7).*

Sarcină: Utilizați propoziția dată pentru a scrie un paragraph din 7 propoziții/fraze în care vă referiți la atitudinea lui Oliver față de meciul de hockey la care participă și așteptările sale. Inserați cel puțin 3 dintre unitățile: *foremost of all, all of a sudden, unexpectedly, nevertheless, definitely, once and for all, hopefully, inasmuch as.*

Trebuie să subliniem că practic orice sarcină propusă studenților în baza TL presupune activarea elementelor de GC și, așa cum evidențiază numeroși cercetători, anume prin intermediul TL și al metodologiei corect selectate și implementate profesorii îi mobilizează pe cei ce studiază o limbă străină să își dezvolte CC și abilitățile de GC, să-și aprofundeze abilitățile cognitive și să conștientizeze propriile procese de gândire, rupând cercul vicios de simplă (re)citare a unor răspunsuri de-a gata din text. Activități precum *formularea de ipoteze la diverse etape ale interacțiunii cu TL, interpretarea mesajului transmis, caracterizarea personajelor, analiza limbajului, argumentarea unor comportamente, determinarea motivelor pentru acestea, prin discuții în contradictoriu, brainstorming, interviuri sau jurnale de lectură* etc. contribuie la dezvoltarea abilităților de GC, deși nu o specifică în mod aparte.

Sarcină: Discutați cu colegul/colega de bancă motivele lui Oliver Jr. de a-și disprețui tatăl, renumitul Oliver Barrett III. Este atitudinea sa exprimată explicit sau implicit? Argumentați. Cum considerați, ce evenimente ar fi putut genera disprețul și aversiunea lui Oliver Jr. său față de tatăl său?

Astfel de sarcini nu vizează simpla actualizare a repertoriului lingvistic al studenților pentru a transmite mesaje spontane, ci mobilizează abilitățile de GC necesare pentru a interpreta (citi printre rânduri) a face deducții, a generaliza, a estima, a sintetiza etc. și a formula răspunsuri critice, logice și coerente.

Pentru a ne asigura de funcționalitatea și eficiența *Modelului tehnologic*, la finele explorării unui text am desfășurat evaluări formative, rezultatele fiind analizate în mod aparte pentru a repera progresele, dar și potențialele regrese și a identifica elementele de competență care beneficiază cel mai mult (sau dimpotrivă) din exploatarea TL prin intermediul metodologiei eclectice, precum și ajustările care ar trebui făcute pentru a optimiza procesul.

Tabelul 3.12. Valori ale variabilelor cercetării în EE obținute prin evaluări formative

Nr. Stud.	Luna	CL				CS			CP			total	GC			total
		V1	V2	V3	V4	V1	V2	V3	V1	V2	V3		V1	V2	V3	
41	Febr.	3.483	2.58	3.82	2.94	2.661	1.83	3.082	2.442	2.882	3.144	2.846	3.062	2.86	3.284	3.068
41	Mar.	3.33	2.735	3.78	3.231	3.072	2.478	3.264	2.884	3.462	3.434	3.163	2.984	3.242	3.488	3.238
41	Apr.	3.87	3.62	4.12	3.646	3.654	3.032	2.962	3.422	2.922	3.842	3.509	3.448	3.467	3.88	3.598
41	Mai	4.33	3.864	4.02	3.981	3.843	3.78	3.668	3.844	3.58	4.363	3.927	3.824	3.886	4.02	3.91
	media	3.753	3.199	3.935	3.445	3.307	2.78	3.244	3.148	3.211	3.695	3.361	3.329	3.363	3.668	3.453

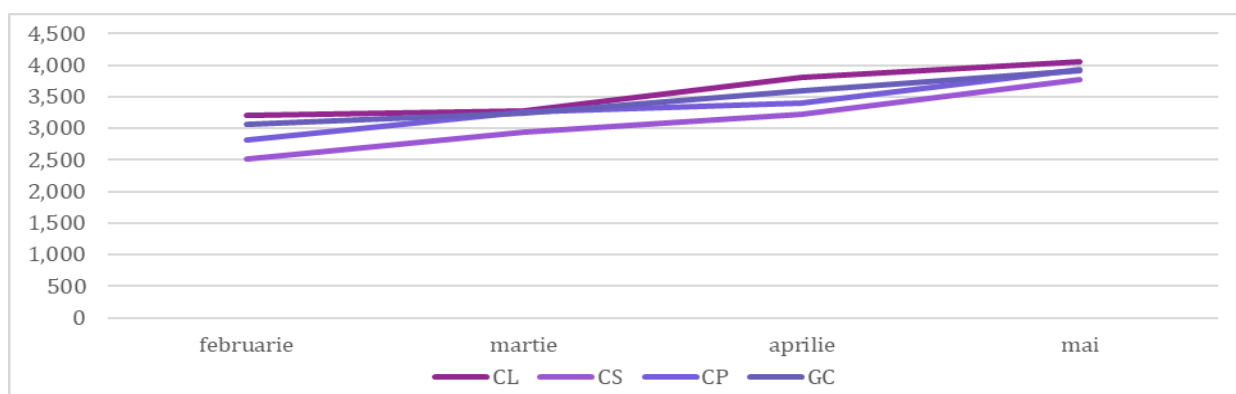


Fig. 3.5. Valori ale variabilelor cercetării în EE în cadrul evaluărilor formative

Datele obținute demonstrează că progresul nu este unul linear, fenomen absolut firesc și natural, acesta fiind determinat și influențat de numeroși factori. Descreșterile înregistrate la evaluarea din aprilie ar putea fi o consecință a întreruperii temporare a procesului educațional pe perioada vacanței pascale. Figura relevă că, deși cu unele fluctuații, variabilele cercetării înregistrează progres ca rezultat al

implementării *Modelului tehnologic* și a curriculumului integrat la cursul universitar *Limba engleză și comunicare*.

3.3. Valori obținute prin implementarea experimentală a Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar la orele de limba engleză la studenți

Metoda experimentală este considerată cea mai în măsură să furnizeze date obiective despre eficiența unei metode sau abordări didactice, însă în același timp, atunci când ne referim la domenii extrem de complexe precum studierea unei limbi (străine), trebuie să conștientizăm dificultatea de a controla toate variabilele care pot influența comportamentul subiecților implicați [27, p.56].

Testele rareori pot capta adecvat întreaga diversitate de subtilități care pot fi transmise prin acte de comunicare, de aceea se vor efectua analize critice în baza observațiilor și datelor obținute pe parcursul implementării *Modelului tehnologic* și a curriculumului comunicativ integrat pentru a putea face generalizări despre nivelul CC prin intermediul performanțelor, care în timpul testelor pot fi deosebit de subiective [137, p.554], [142, p.31], studenții fiind afectați de numeroși factori, în primul rând, stresul și anxietatea. Aprecierea eficienței programului de dezvoltare a CC și a GC prin implementarea *Modelului tehnologic* va fi complementată de date obținute prin observații în timpul procesului educațional, al produselor activității studenților și al rezultatelor evaluărilor curente.

Etapa de validare a rezultatelor cercetării are drept obiectiv stabilirea eficienței implementării Modelului tehnologic la limba engleză la studenți. Astfel, pentru a determina progresul înregistrat de către EE și dacă acesta se datorează într-adevăr programului de formare prin explorarea de TL, s-au aplicat metode specifice cercetării pedagogice; datele obținute experimental au fost verificate prin prelucrare statistică cu ajutorul programului SPSS, care permite stabilirea ratei progresului și validarea statistică a datelor obținute experimental.

Datele post-experimentale au fost supuse procesării statistice pentru a se determina eficiența/ineficiența programului de intervenție prin implementarea *Modelului tehnologic* din perspectiva dezvoltării CC și a abilităților de GC.

Tabelul 3.13. Punctaj acumulat de EE și EC la etapa post experimentală

Eșantion	CL		CS		CP		Total CC		GC	
	Pre Exp.	Post Exp.	Pre Exp.	Post Exp.	Pre Exp.	Post Exp.	Pre Exp.	Post Exp.	Pre Exp.	Post Exp.
EE	497	658	314	482	342	465	1153	1605	340	483
EC	498	556	304	372	344	385	1146	1313	340	391

Media pe fiecare variabilă indică diferențe semnificative între eșantioane, cu EE înregistrând rezultate considerabil mai înalte (pentru detalii despre diferențele dintre eșantioane la etapele pre-/post experiment a se vedea Anexa 21).

Tabelul 3.14. Semnificația diferenței după testul T la variabilele cercetate între eșantioane

Competență	Variabile	EE/EC Validare	Nr.	M	St dev	t	Df	p
Lingvistică	Corectitudine lexico-semantică	EE valid.	41	4,2927	0,68	3,404	80	0,001
		EC valid.		3,7317	0,81			
	Corectitudine morfo-sintactică	EE valid.	41	3,3171	0,72	4,011	80	0,001
		EC valid.		2,7317	0,59			
	Corectitudine fonetică/ortogr./ortoep.	EE valid.	41	4,1707	0,70	2,824	80	0,006
		EC valid.		3,7562	0,62			
	Volumul vocabularului	EE valid.	41	4,2195	0,61	7,222	80	0,001
		EC valid.		3,3415	0,48			
Socio lingvistică	Registrul lingvistic	EE valid.	41	4,1951	0,60	4,479	80	0,001
		EC valid.		3,5854	0,63			
	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic	EE valid.	41	3,4146	0,67	6,583	80	0,001
		EC valid.		2,3902	0,74			
	Exprimarea politetii	EE valid.	41	4,1220	0,68	5,200	80	0,001
		EC valid.		3,4146	0,55			
Pragmatică	Coeziune	EE valid.	41	3,6585	0,72	3,335	80	0,001
		EC valid.		3,1951	0,51			
	Coerență	EE valid.	41	3,3415	0,66	5,815	80	0,001
		EC valid.		2,5366	0,60			
	Dezvoltare tematică	EE valid.	41	4,3415	0,66	4,856	80	0,001
		EC valid.		3,6585	0,62			
Gândire critică	Inferențe și interpretare	EE valid.	41	4,2195	0,69	4,012	80	0,001
		EC valid.		3,5854	0,74			
	Analiză și sinteză	EE valid.	41	3,3171	0,79	4,528	80	0,001
		EC valid.		2,5854	0,67			
	Argumentare de opinii și atitudini	EE valid.	41	4,2439	0,54	7,101	80	0,001
		EC valid.		3,3659	0,58			

Tabelul 3.14 reflectă contrastiv rezultatele obținute de către cele două eșantioane la etapa post experiment. *T* testul parametric pentru eșantioane neperechi a fost efectuat pentru a se determina dacă există diferențe statistice semnificative între cele două eșantioane (Anexa 22). Rezultatele obținute indică diferențe substanțiale în favoarea EE pe toate variabilele supuse măsurării $p=0,001$, unde $p<0,05$, ceea ce permite concluzionarea că progresul înregistrat de către EE se datorează programului de intervenție diferențiată în bază de TL și metodologie eclectică, atent selectată și implementată în conformitate cu principiile metodologice, obiectivele și particularitățile contextului nostru educațional. Figura următoare prezintă rezultatele sintetizate, obținute de către EE și EC la etapele pre- și post- experiment.

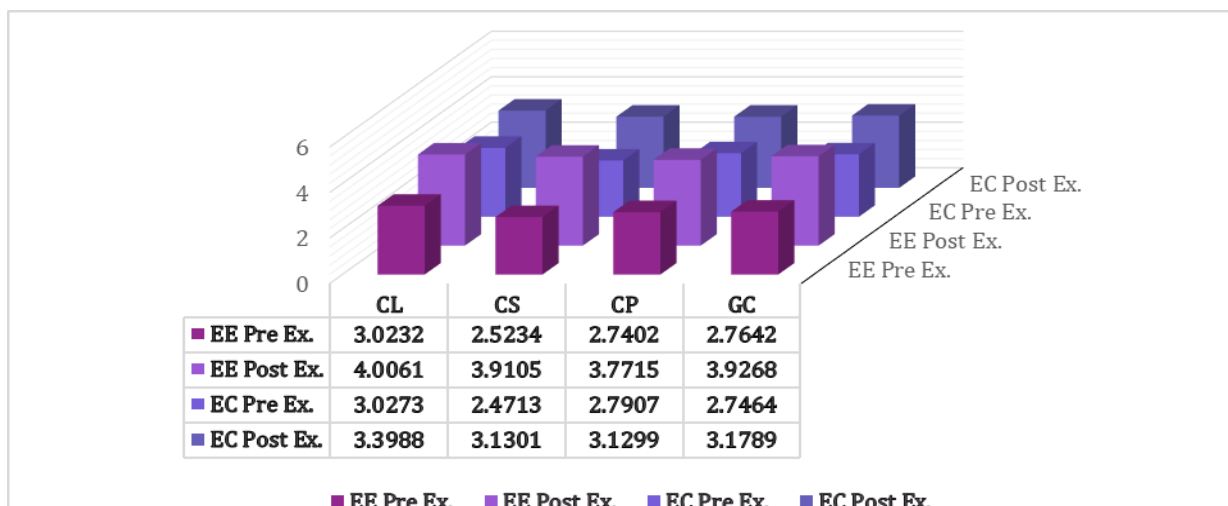


Fig. 3.6. Raportul dintre media acumulată de eşantioane la etapele pre- şi post experiment la variabilele supuse măsurării

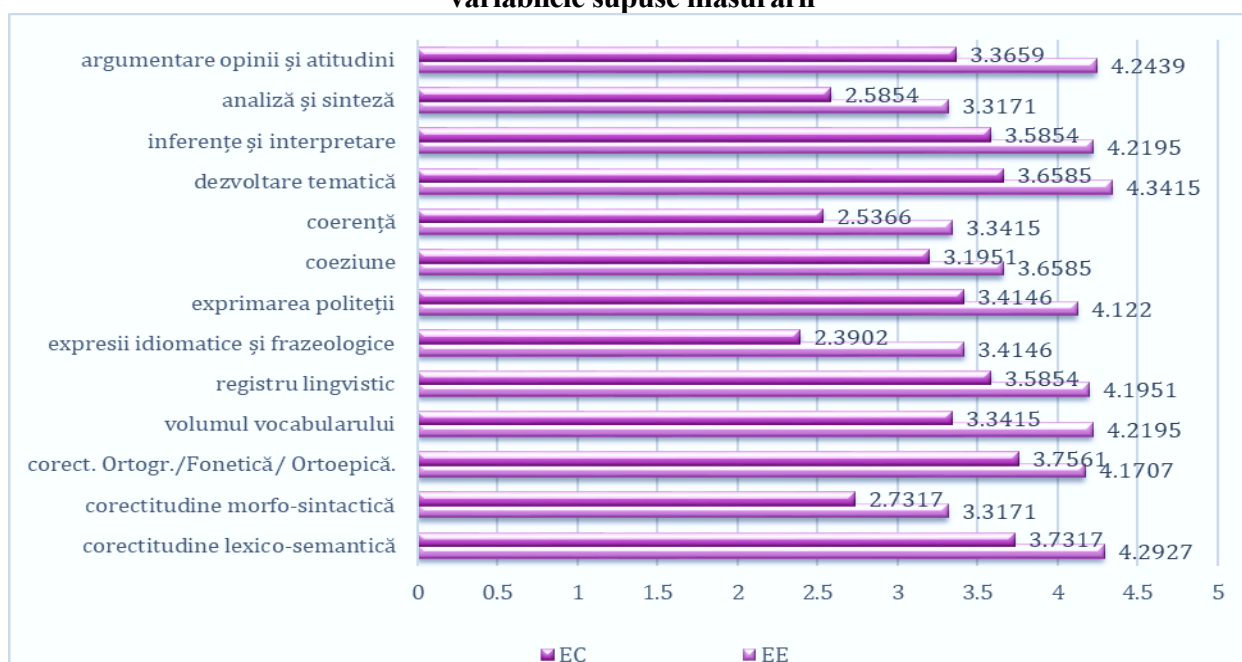


Fig. 3.7. Valori ale variabilelor cercetării în EE şi EC la etapa post-experimentală

Analizând media obținută de ambele eşantioane la etapa post-experimentală, remarcăm diferența semnificativă între acestea, cu EE înregistrând rezultate net superioare celor obținute de EC pe toate variabilele CC implicate în experimentul de formare. Unele variabile au înregistrat progrese peste aşteptări (*corectitudine ortografică/ortoepică* şi *volumul vocabularului*), iar altele ceva mai discrete (*corectitudine morfo-sintactică*). O explicație plauzibilă pentru rezultatele mai modeste pe dimensiunea *corectitudine morfo-sintactică* ar putea fi faptul că această componentă necesită procesare de lungă durată pentru a fi interiorizată deplin, îndeosebi structurile ce nu au echivalent în limba maternă (Present Perfect, Future Perfect Continuous, sau utilizarea timpurilor în subordonatele condiționale II, III, mixt), deși imediat după intervenția pedagogică studenții par să fi asimilat materialul, acesta se uită rapid. Deci, este nevoie de mai mult exercițiu pentru ca informația să se cristalizeze. Cu toate acestea, în unele lucrări (S22, S4, S31, S8; S14, S17, S27, S39) am identificat formulări absolut corecte privind utilizarea

timpurilor narrative, ca o confirmare a creșterii nivelului de conștientizare privind rapoartele temporale în descrierea unor evenimente.

De remarcat este faptul că studenții din EE au demonstrat, la etapa post-experimentală, abilități înalte de folosire a unui lexic variat, mânuit cu precizie și, îmbucurător, în unele lucrări (S38, S31, S14, S5, S6, S12) am identificat unități lexicale care nu au fost abordate în mod aparte în cadrul demersului didactic, însă care se regăseau frecvent în TL studiate, ceea ce evidențiază rolul asimilării accidentale, contextuale a unităților lexicale (în cazul nostru au fost doar cuvinte aparte). În EC nu au fost înregistrate asemenea utilizări, studenții încorporând în textele produse doar unități lexicale care au fost studiate conform programului în baza manualului New English File Intermediate.

Deși per ansamblu componenta sociolingvistică a CC a înregistrat ameliorări semnificative, avansând de la o medie de 2,5234 la etapa pre-experimentală la 3,9105, etapa post-experiment, situându-se astfel de la nivel redus la nivel mediu de competență, menționăm că în acest context este nevoie de intervenție pedagogică explicită, amplificată și susținută, care cu certitudine trebuie accentuată de la nivelul incipient de studiere a LES; studenții confruntându-se cu numeroase dificultăți în utilizarea adecvată și pertinentă a elementelor socio-pragmatice și pragmalingvistice necesare pentru producerea de acte de vorbire eficiente. Constatăm că, în pofida calității și diversității inputului care să ilustreze utilizarea adecvată a formelor lingvistice pentru exprimarea de diverse micro și macro funcții, numeroși studenți continuă să urmeze modelul de exprimare specific limbii materne, confirmând ipoteza despre rezistența elementelor socioculturale, adânc înrădăcinate în limbă. Majoritatea studenților din EE au înregistrat progrese la nivel de utilizare a expresiilor cu caracter idiomatic, frazeologic etc. (S1, S3, S6, S12, S14, S18 S20, S22, S34), (care, la etapa pre experimentală, lipseau din discursul lor aproape cu desăvârșire), însă adesea recurg la modificări neadecvate ale acestora: ex. *To chew the rag= to gossip* (The Catcher in the Rye) a fost identificată în lucrarea S 39 ca *to eat the rag*, ceea ce indică o asimilare doar parțială a expresiei. Analiza lucrărilor a scos în evidență interdependența dintre CL și cea sociolingvistică. Studenții cu un nivel înalt al CL au acumulat un punctaj destul de înalt și la WDCT, remarcabil fiind și transferul pozitiv din limba maternă în unele cazuri, drept confirmare a faptului că un nivel înalt de CL facilitează ameliorarea CS, CL fiind o precondiție pentru dezvoltarea CS, însă nu și o garanție: mulți studenți posedă ample cunoștințe lingvistice, însă eșuează în comunicare - stăpânirea normei nu este direct proporțională cu a ști să utilizezi resursele lingvistice pentru a comunica.

Componenta pragmatică a CC, care la etapa constatativă a înregistrat un nivel redus, la etapa post experiment se situează la nivel mediu, acumulând o medie de 3,7715 versus 2,7402 puncte. Cea mai înaltă valoare se înregistrează pe variabila *Dezvoltare tematică*, atingând un nivel avansat de dezvoltare (de la 3,3659 la 4,3415). Dat fiindcă am aplicat un test scris, *precizia* a reprezentat criteriul-cheie, iar fluența a fost evaluată calitativ în baza evaluărilor formative și a observațiilor. Progresul dat permite să

conchidem că utilizarea de TL favorizează excelent dezvoltarea CP pe dimensiunea dată, furnizând studenților atât modele de structurare a discursului lor, cât și conținuturi în baza cărora să reflecteze și să expună judecăți personale.

Analiza lucrărilor, dar și a performanțelor din cadrul orelor, relevă că studenții au dezvoltat abilități de formulare de idei complexe, reușind să transmită diverse subtilități semantice și modificându-și discursul pentru a se face înțeleși, în contrast cu etapa anterioară caracterizată prin producerea de texte preponderent fragmentate, cu ezitări și exprimări vagi, generatoare de blocaje și confuzie. Chiar și în cazurile în care păreau că intră în impas și nu mai reușesc să continue ideea, majoritatea studenților au aplicat strategii de reluare, parafrizare, reformulare etc. pentru a produce un text comprehensibil, fără divagări sau exces de informații superflue. Rezultatele sugerează că intervenția pedagogică care a constat în îndeplinirea de sarcini diverse în baza TL, atât în scris cât și oral, este eficientă în ameliorarea CP pe variabilele supuse cercetării. Progresul este argumentat și de rezultatele înregistrate pe componenta GC, elementele căreia se reflectă în cel mai direct mod asupra capacității de a organiza logic, a structura, a continua ideii, a prezenta și justifica argumente cu utilizarea de diverse elemente coezive pentru a conferi unitate și coerență mesajului.

Abilitățile de GC, una dintre preocupările cercetării (selectate dintre cele 8 componente ale competenței date, identificate de Richard Paul și Linda Elder [173], și care reprezintă esența celor mai valoroase teste de evaluare a GC la nivel academic și profesional în SUA, dar și internațional), se referă la operații mintale cruciale în decodarea unui text și producerea de judecăți în baza lui. Astfel, am urmărit să precizăm dacă interacțiunea cu TL are efecte pozitive în mod aparte asupra abilităților *de a face inferențe și a interpreta* mesaje care nu sunt prezentate explicit în text, *de a analiza și a sintetiza*, precum și *de a prezenta argumente și opinii personale*. Alegerea este motivată de concluziile la care am ajuns observând studenții pedagogi pe parcursul mai multor ani, care relevă că aceștia prezintă deficiențe majore la acest capitol, adesea blocându-se complet atunci când un text exprimă altceva decât ceea ce poate fi desprins din sensul denotativ al materialului lingvistic utilizat, fiind practic incapabili să identifice ironia, sarcasmul, atitudinea autorului etc. exprimate prin hiperbole, litote, calambururi și diverse procedee structural-stilistice la care recurg purtătorii unei limbi.

Implementarea sistematică de activități și sarcini didactice care vizează toate nivelele cogniției a produs rezultate surprinzătoare în cazul variabilelor *inferențe și interpretare* și *argumentare opinii și atitudini personale*, care au atins un nivel înalt de dezvoltare, de la nivel redus la etapa pre-experimentală. Variabila *analiză și sinteză* a progresat mai puțin, situându-se la nivel mediu în urma implementării *Modelului tehnologic*, ceea ce corelează cu aserțiunea lui Orlich et al., conform căreia această dimensiune este cel mai dificil de dezvoltat [169, p.72]. Ameliorarea abilităților de GC se manifestă la studenții din EE prin utilizarea unui vocabular mai exact și mai variat pentru a construi fraze complexe și a furniza

raționamente asupra temei abordate în eseu (S5, S6, S14, S16, S24, S26, S36, S41), dar și în cadrul interacțiunilor din timpul orelor. Cei din EC, deși prezintă unele ameliorări, per ansamblu, exprimă puncte de vedere fără argumente solide și fără suficiente detalii, având tendința de a fi repetitivi atât la nivel ideatic, cât și la nivel de mijloace lingvistice utilizate (C9, C11, C24, C30, C36, etc).

Examenul comparativ al rezultatelor statistice obținute prin metoda *test-retest* la variabilele dependente, supuse măsurării la EE și a T testului pentru variabile perechi, a generat următoarele date, ilustrate în tabelul de mai jos: (Anexele 22, 23)

Tabelul 3.15. Valori experimentale ale variabilelor cercetării în EE în dimensiune comparativă

Competență	Variabile	EE Constatare Validare	Nr.	M	St dev	t	Df	p
Lingvistică	Corectitudine lexico-semantică	EE cons.	41	3,5854	0,92	-6,329	40	0,001
		EE valid.		4,2927	0,68			
	Corectitudine morfo-sintactică	EE cons.	41	2,3415	0,99	-5,891	40	0,001
		EE valid.		3,3171	0,72			
	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepică	EE cons.	41	3,2683	0,95	-5,411	40	0,001
		EE valid.		4,1707	0,70			
	Volumul vocabularului	EE cons.	41	2,9268	0,69	-8,666	40	0,001
		EE valid.		4,2195	0,61			
Socio-lingvistică	Registrul lingvistic	EE cons.	41	3,2439	0,89	-7,293	40	0,001
		EE valid.		4,1951	0,60			
	Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologic	EE cons.	41	1,2195	0,96	-13,34	40	0,001
		EE valid.		3,4146	0,67			
	Exprimarea politetiei	EE cons.	41	3,1707	1,02	-5,814	40	0,001
		EE valid.		4,1220	0,68			
Pragmatică	Coeziune	EE cons.	41	3,1220	0,78	-4,418	40	0,001
		EE valid.		3,6585	0,72			
	Coerență	EE cons.	41	1,8537	0,99	-8,500	40	0,001
		EE valid.		3,3415	0,66			
	Dezvoltare tematică	EE cons.	41	3,3659	0,80	-6,880	40	0,001
		EE valid.		4,3415	0,66			
Gândire critică	Inferențe și interpretare	EE cons.	41	2,8293	0,92	-11,09	40	0,001
		EE valid.		4,2195	0,69			
	Analiză și sinteză	EE cons.	41	2,2195	0,88	-6,731	40	0,001
		EE valid.		3,3171	0,79			
	Argumentare de opinii și atitudini	EE cons.	41	3,2439	0,89	-5,971	40	0,001
		EE valid.		4,2439	0,54			

Datele din tabel demonstrează că EE a înregistrat un progres semnificativ pe toate elementele de competență supuse măsurării ca rezultat al intervenției pedagogice diferențiate în bază de TL și metodologie eclectică: $p=0,001$, unde valoarea lui alfa $p<0,05$, ceea ce permite respingerea ipotezei nule și concluzionarea că explorarea TL prin intermediul unei metodologii eclectice orientate către dezvoltarea tuturor componentelor CC are efecte pozitive asupra studenților pedagogi care studiază LES. Este vizibilă deopotrivă ameliorarea abilităților de GC. Figura următoare prezintă diferențele înregistrate de către EE pe variabilele măsurate la etapele pre- și post-experiment.

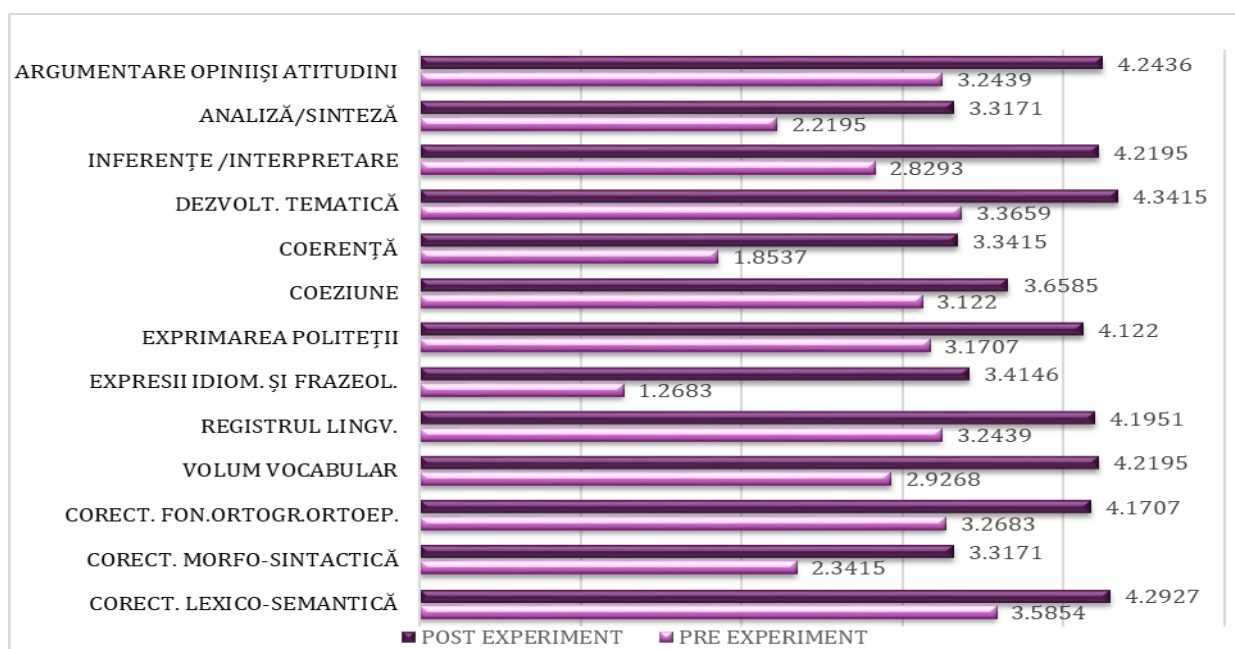


Fig. 3.8. Valori înregistrate de EE pe fiecare element de competență la etapele pre-/post-experiment

Remarcăm progresul înregistrat de EC la toate variabilele implicate în experiment (Anexa 25), în contrast cu rezultatele obținute inițial, aspect pozitiv ce reflectă un progres gradual, absolut firesc, ca rezultat al procesului educațional continuu în bază de conținuturi informativ-expozitive, deși considerabil mai modest în formarea CC și a abilităților de GC, în comparație cu EE, care a beneficiat de instruire diferențiată prin implementarea *Modelului tehnologic*.

Testul *t* pentru eșantioane perechi nu indică diferențe statistice semnificative între variabilele supuse măsurării la etapa pre- și post- experiment (Anexele 26; 27), deși există o anumită diferență între nivelurile medii înregistrate de acestea: $p > 0,05$, cu excepția variabilei *dezvoltare tematică*, unde $p = 0,051$, care ar putea fi interpretată diferit, însă oricum nesemnificativ în cazul dat. Analiza contrastivă a rezultatelor înregistrate de către EC pe elementele de competență CL (*corectitudine lexico-semantică*: **3,5366** (pre-test) versus **3,7317** (post-test); *volumul vocabularului*: **3,0244** versus **3,3415**; *corectitudine morfo-sintactică*: **2,4634** versus **2,7317**) sugerează că inputul lingvistic furnizat de principala resursă didactică, în acest caz manualul, este destul de limitat, oferind studenților material lingvistic standard, care nu permite asimilarea diferențiată, în funcție de trebuințe individuale, preferințe și interes. În cazul EC, procesarea inputului lingvistic a avut loc conform schemei AAA+BBB+CCC, respectându-se un traiect strict, progresiv. În cazul EE, traiectul urmat a fost ABC+ABC+ABC, ceea ce presupune crearea de numeroase oportunități de a interacționa cu unitățile lexico-semantice și structurale în mod recurent, favorizându-se extinderea ariei de utilizare în contexte variate [185].

Studenții din EC au înregistrat progrese minore pe dimensiunea GC, dar și a CP, în contrast cu EE, ceea ce confirmă o dată în plus că TL valorificat eficient în cadrul orelor de LES contribuie semnificativ la dezvoltarea holistică a CC, în corelare cu recomandările teoretice ale lui S. Bassnett și P. Grundy [61];

M. Byram [76]; P. Carroli [82]; R. Carter [85]; D. Franzen [109]; A. Gilmore [111]; A. Hirvela [118] etc., precum și în concordanță cu datele empirice furnizate de cercetători precum M. Alami [230]; K. Campbell [78] și S. Muñoz [162].

3.4. Concluzii la capitolul 3

1. Abordarea textului literar ca resursă didactică autentică și explorarea lui din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare în paralel cu abilitățile de gândire critică s-a produs ca rezultat al analizei minuțioase a necesităților și preferințelor viitorilor pedagogi care studiază limba engleză ca limbă străină, ca parte componentă a unui program dublu de formare profesională inițială, datele fiind obținute prin sondaje, interviuri semistructurate și observații longitudinale [41], [185], [189].

2. Experimentul de stabilire a nivelului de competență de comunicare și a abilităților de gândire critică a studenților pedagogi indică nivele joase pe dimensiunea sociolingvistică și cea pragmatică și nivel mediu pe cea lingvistică și evidențiază numeroase deficiențe ale acestora la toate variabilele supuse măsurării. Constatările ne permit să conchidem că valorificarea unui singur gen de input lingvistic din perspectiva dezvoltării competenței de comunicare și a abilităților de gândire critică, reflectat în texte non-literare, conduce la formarea deficitară de competențe și reprezintă un argument forte pentru suplimentarea conținuturilor curriculare cu texte literare [39], [184].

3. Validarea experimentală a *Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar la limba engleză* prin valorificarea metodologiei eclectice în concordanță cu principiile metodologice și ideologia abordării comunicative, cu respectarea parametrilor identificați, s-a produs cu un eșantion de 41 de studenți, care au beneficiat de instruire diferențiată, în raport cu cei din eșantionul de control.

4. Validarea experimentală a eficienței *Modelului tehnologic* a implicat colectarea și procesarea statistică a datelor experimentale, date care au relevat diferențe statistice între cele două eșantioane participante la experiment, cu studenții din EE înregistrând progrese evidente la toate variabilele supuse măsurării, cu o valoare a lui $p < 0,05$.

5. S-a demonstrat că, în urma implementării *Modelului tehnologic*, studenții din EE au prezentat competențe semnificativ ameliorate la nivel de:

- *utilizare relevantă a resurselor lingvistice, cu exprimări clare, fără redundanțe și repetări excesive ale aceluiași unități lexicale;*
- *respectare a registrului lingvistic și a normelor de politețe în producerea actelor de vorbire;*
- *exprimare clară, concisă, pertinentă situației și contextului comunicării;*
- *integrare în textele produse a unui spectru variat de marcheri discursivi;*

- dezvoltare tematică avizată, cu suficiente detalii la subiectul abordat, fără a lăsa loc pentru interpretări ambigue;
- producere de discurs coerent și coeziv;
- abilități ameliorate de argumentare, ilustrare și justificare a opiniilor personale, dar și de a face deducții și generalizări, a analiza și conecta diverse fapte pentru a extrage concluzii.

6. Măsurările nivelului de competență, pe dimensiunea lingvistică, ilustrează performanțe evidente: această competență a crescut de la nivel mediu la nivel înalt, în special, pe variabilele *corectitudine lexico-semantică* (de la 3,5854 la 4,2927), *corectitudine ortografică* (de la 3,2683 la 4,1707) și *volumul vocabularului* (de la 2,9268 la 4,2195) la studenții din eșantionul experimental. Rezultate mai modeste se atestă pe dimensiunea *corectitudine morfo-sintactică* (de la 2,3415 - nivel redus, la 3,3171 - nivel mediu), pentru consolidarea căreia este nevoie de interacțiune de durată cu surse variate de input lingvistic.

7. Componentele sociolingvistică și pragmatică au avansat de la nivel redus la nivel mediu datorită explorării de texte literare prin valorificarea intervenției pedagogice explicite și implicite și a metodologiei eclectice, ceea ce poate fi apreciat ca un succes indiscutabil, dimensiunile date pretându-se mai dificil ameliorării într-un cadru formal.

8. Implementarea *Modelului tehnologic* a vizat ameliorarea abilităților de gândire critică, esențiale în dezvoltarea competenței de comunicare într-o limbă străină. Datele experimentale relevă că variabilele *argumentare de opinii și atitudini* (pre-experiment - 3,2439 / post-experiment - 4,2439) și *inferențe și interpretare* (pre-experiment - 2,8293 / post-experiment - 4,2195) au înregistrat o creștere semnificativă, atingând un nivel înalt. Variabila *analiză și sinteză* indică o creștere modestă, înregistrând un nivel mediu la etapa post-experimentală.

9. Studenții din eșantionul de control de asemenea au înregistrat progrese în dezvoltarea competenței de comunicare și a abilităților de gândire critică; e un rezultat al procesului educațional, dar semnificativ mai reduse față de cei din eșantionul experimental, în special pe elemente de competență precum volumul vocabularului, corectitudine lexico-structurală, coeziune.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea în cauză a urmărit determinarea modalităților de eficientizare a dezvoltării holistice a competenței de comunicare și ameliorarea abilităților de gândire critică la studenții pedagogi care studiază limba engleză ca limbă străină, limbă concepută ca o componentă a unui program dublu de formare profesională inițială. Investigația se concentrează pe valorificarea potențialului formativ al textului literar în calitate de resursă didactică autentică, pe aplicarea adecvată a unei metodologii eclectice, în strânsă conformitate cu principiile și ideologia abordării comunicative în didactica limbilor străine.

Rezultatele cercetării desfășurate în raport cu obiectivele stabilite inițial permit emiterea următoarelor concluzii:

1. S-a analizat evoluția conceptului de competență de comunicare, în speță, a definițiilor de esență pedagogică, etalându-se aproximările conceptului, confuziile, ambiguitățile (Capitolul 1, pp.19-28);
2. S-a investigat corelația dintre competența de comunicare și abilitățile de gândire critică în vederea identificării abordărilor didactice care să optimizeze dezvoltarea lor în procesul de studiere a limbii engleze ca limbă străină în cadrul formal, evidențiindu-se astfel rolul și relevanța comogniției (Capitolul1, pp.29-31);
3. S-a produs reconceptualizarea competenței de comunicare cu integrarea abilităților de gândire critică, care a condiționat propria noastră definiție operațională: *CC reprezintă un repertoriu de abilități, cunoștințe și atitudini necesare pentru a transmite, interpreta și negocia sensuri care interacționează constant și implică deopotrivă operații mintale complexe precum memoria, atenția și gândirea critică care determină alegerile în termeni de comportamente comunicative făcute de către cei care studiază o limbă străină, luând în calcul contextele lingvistic, sociolingvistic și pragmatic.* Capitolul 1, p. 32);
4. S-a argumentat științific necesitatea reabilitării textului literar în curricula universitară de limba engleză ca limbă străină prin clarificarea beneficiilor sale în dezvoltarea holistică a competenței de comunicare în limba engleză în interdependență cu abilitățile de gândire critică (Capitolul 1, pp.44-56);
5. Investigarea literaturii de specialitate a scos la iveală lipsa unei definiții acceptabile a *textului literar în calitate de material didactic la orele de limbă străină, valorificat din perspectiva dezvoltării CC și a abilităților de GC.* În acest context, *textul literar reprezintă textul scris sau oral, aparținând unui autor care operează cu sensurile conotative ale cuvintelor și creează imagini artistice, fiind o formă de comunicare care vizează atât latura afectivă, cât și cea cognitivă și necesită operații mintale complexe pentru a fi înțelese și interpretate în profunzime* (Capitolul 1, p.45);
6. S-a determinat că eficientizarea dezvoltării competenței de comunicare la limba engleză prin intermediul textului literar se produce cu respectarea unor condiții precum:

- ✓ *reproiectarea curriculară la cursurile universitare de limba engleză și comunicare pentru a asigura unitatea dintre limbă-literatură-cultură;*
 - ✓ *asigurarea flexibilității abordărilor didactice;*
 - ✓ *valorificarea unei metodologii eclecticice în bază de principii în conformitate cu contextul în care se desfășoară demersul didactic;*
 - ✓ *identificarea și explorarea conținuturilor care provoacă atât cognitiv, cât și afectiv;*
 - ✓ *încorporarea obligatorie a activităților și sarcinilor orientate către dezvoltarea gândirii critice;*
 - ✓ *implicarea activă, responsabilă și asumată a studenților în activități didactice și interacțiuni de ordin divers, orientate către ameliorarea competenței de comunicare în limba engleză;*
 - ✓ *responsabilizarea cadrelor didactice față de necesitatea dezvoltării profesionale continue și reconsiderarea percepțiilor stereotipat-prejudicioase privind valoarea textului literar în dezvoltarea CC la limba engleză (Capitolul 1, 1.2, pp. 32-43 și Capitolul 2, 2.1 ale tezei, pp.58-63).*
7. S-au identificat principiile metodologice și parametrii intervenției pedagogice în procesul de dezvoltare a CC prin valorificarea textului literar în calitate de material didactic, în concordanță cu ideologia abordării comunicative în didactica limbii engleze ca limbă străină și în conformitate cu recomandările CECRL (Capitolul 1, p.41; Capitolul 2, pp.61-62, Capitolul 2, p.69-70).
8. În conformitate cu sintetizările teoretico-praxiologice din didactica limbii engleze, s-a elaborat și valorificat *Modelul tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare prin intermediul textului literar*, dimensiune inerentă a implementării curriculumului integrat, care asigură unitatea dintre limbă-literatură și cultură la disciplina *Limba engleză și comunicare* pentru facultățile cu profil non-filologic, care de asemenea a fost actualizat (Capitolul 2, p.71).
9. În vederea stabilirii calitative a nivelului de competență de comunicare în limba engleză (scăzut, mediu, înalt), au fost identificate criteriile și elaborați indicatorii și descriptorii pentru fiecare variabilă supusă măsurării în cadrul experimentului pedagogic (Capitolul 3, pp.110-113);
10. Analiza comparativă a rezultatelor pre-/post-experiment, procesate statistic, a demonstrat eficiența *Modelului tehnologic*, indicând o ameliorare semnificativă a nivelului competenței de comunicare și a abilităților de gândire critică pe toate variabilele supuse măsurării în eșantionul experimental, care a beneficiat de intervenție pedagogică diferențiată față de eșantionul de control (Capitolul 3, pp. 145-152);
11. S-a stabilit că dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză reprezintă un proces non-linear, progresul fiind determinat de interacțiunea constantă a unei diversități de factori de ordin afectiv, motivațional, atitudinal, relațional, social, care trebuie considerați în organizarea și desfășurarea demersului didactic de valorificare a textului literar ca resursă didactică pentru orele de limbă engleză;
12. Valorile obținute pe cale experimentală confirmă ipoteza cercetării și contribuie la soluționarea problemei cercetate: eficientizarea dezvoltării holistice a competenței de comunicare în limba engleză în

interdependență cu abilitățile de gândire critică prin valorificarea potențialului formativ al textului literar, asigurându-se unitatea dintre limbă-literatură-cultură prin:

- ✓ *Analiza unui spectru amplu de conceptualizări ale competenței de comunicare cu clarificarea dimensiunilor esențiale ale acesteia, ce trebuie să beneficieze de atenție în predarea unei limbi străine din perspectivă comunicativă;*
- ✓ *Stabilirea parametrilor intervenției pedagogice în explorarea textului literar în calitate de resursă didactică autentică;*
- ✓ *Identificarea și considerarea premiselor pedagogice ce asigură eficiența actului didactic în vederea ameliorării competenței de comunicare într-o limbă străină (Capitolul 2.1, pp.58-70);*
- ✓ *Implementarea Modelului tehnologic de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză în paralel cu abilitățile de gândire critică prin intermediul textului literar și a curriculumului integrat la cursul universitar Limba engleză și comunicare (Capitolul 3, pp. 132-145).*

Limitele cercetării:

Deși datele experimentale ale cercetării confirmă ipoteza inițială, s-au identificat unele limite ale acesteia:

- Este extrem de dificil să se aprecieze cu exactitate sursa extinderii repertoriului lingvistic al studenților implicați în cercetare, dat fiind faptul că aceștia au deja un anumit nivel de competență lingvistică. Constatarea servește pentru identificarea de noi piste de cercetare și anume: **determinarea eficienței textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare la studenți începând cu nivelul A2 de cunoaștere a limbii engleze.**

- Selectarea textelor literare în conformitate cu nivelul de competență lingvistică și gradul de maturitate psihică a studenților a prezentat probleme din considerentul că, deși la nivel general nu existau diferențe statistice între eșantioane, gradul devierii standard în cadrul fiecărui eșantion a fost unul însemnat, studenții având diferite nivele de competență.

- Dat fiind că explorarea TL a presupus elaborarea sarcinilor de către cercetătoare, iar selectarea și implementarea metodelor și a conținuturilor s-a desfășurat în strictă conformitate cu caracteristicile colective și individuale ale participanților în experiment, probabilitatea ca utilizarea altor metode și a altor texte literare să producă rezultate diferite este destul de înaltă.

Recomandări:

În temeiul sintetizărilor teoretice, a reperelor metodologice și a rezultatelor experimentale ale cercetării, luând în calcul multitudinea de beneficii formative ale textelor literare la orele de limba engleză ca limbă străină, considerăm relevante următoarele recomandări:

Profesorilor de limba engleză:

- utilizarea extensivă de texte literare în procesul de dezvoltare holistică a competenței de comunicare, în special celor ce predau limba engleză la specialitatea B, facultățile cu profil non-filologic prin valorificarea *Modelului tehnologic*.
- reconsiderarea metodologiei aplicate în abordarea textului literar pentru a încorpora cât mai multe strategii de dezvoltare a competenței de comunicare în interdependență cu abilitățile de gândire critică la orele de limba engleză, depășind primele două nivele ale taxonomiei lui Bloom.
- utilizarea *Modelului tehnologic* pentru valorificarea sa din perspective multidirecționale începând cu anul I la facultățile cu profil non-filologic.

Factorilor de decizie:

- identificarea posibilităților de a spori numărul de ore la cursurile *Limba engleză și comunicare* și *Strategii de comunicare în limba engleză ca limbă străină*, pentru a se asigura dezvoltarea holistică a competenței de comunicare prin explorarea de diverse genuri de input lingvistic.

Studentilor:

- lectura de texte literare în mod extensiv pentru dezvoltare intelectuală de calitate și familiarizare cu diverse stiluri și registre lingvistice, în pofida unor dificultăți de ordin lexico-structural sau sociocultural cu care s-ar putea confrunta.

BIBLIOGRAFIE

Resurse în limba română

1. AFANAS, Aliona. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare a elevilor în limba străină*. Chișinău, 2013, 204 p. ISBN 978-9975-56-117-4.
2. ANGHEL, Florentina. Cursurile de literatură – o modalitate de a-i pregăti pe studenți pentru viață prin dezvoltarea competențelor transversale. În: Monica TILEA, Oana-Adriana DUȚĂ, Jón Freyr JÓHANSSON, Patrick MURPHY(eds.) *Noi Instrumente pentru Integrarea competențelor transversale în didactica modernă. Ghid de bune practici*, 2015, 225 p. ISBN: 978606-26-0371-7.
3. BADEA, Dan. Competențe și cunoștințe – fața și reversul abordării lor. În: *Revista de Pedagogie*, 2010, nr.58(3), pp.33-52. ISSN 0034-8678.
4. BÂRZEA, Cezar. Definirea și clasificarea competențelor. În: *Revista de Pedagogie*, 2010, nr.53(8), pp.7-12. ISSN 0034-8678.
5. BOCOȘ, M., CHIȘ, V., FERENCZI, I., IONESCU, M., VOICU LĂSCUȘ, V., PREDA, I. R. *Didactica Modernă*. Ed. a 2-a, rev. Cluj-Napoca: Dacia, 2001, 238 p. ISBN 973-3510-84X.
6. BUCUR, Felicia Norica. *Curriculum de Limba Engleză. Evoluție și Particularități*. Presa Universitară Clujeană, 2015. 234 p. ISBN 978-973-595 -891-6.
7. BUDNIC, Ana. *Formarea competenței de comunicare interculturală la viitorii profesori de limbă engleză*. Chișinău, 2006. Teză de Doctor în Pedagogie. 183 p.
8. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. Diviziunea Politici Lingvistice. Strasburg, trad. din fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, „Tipogr. Centrală”, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0.
9. CALLO, Tatiana. *Educația comunicării verbale*, Chișinău, Litera, 2003. 148 p. ISBN 9975-74-559-8.
10. CALLO, Tatiana. Calitatea cadrului didactic ca intensiune. În: *Didactica Pro*, 2008, nr.4-5 (50-51), pp.38-41. ISSN 1810-6455.
11. CALLO, Tatiana. Atitudinea – o „nouă forță” a educației. În: *Univers Pedagogic*, 2013, nr.4(40), pp.3-9. ISSN 1811-5470.
12. CARTALEANU, Tatiana, CARTALEANU, Elena, COSOVANU, Tatiana. *Inițiere în metodologia dezvoltării gândirii critice (adaptare)*. Supliment al revistei Didactica Pro, nr.1(7), Chișinău, 2003. 68p.
13. CERGHIT, Ioan. *Metode de Învățământ*. București, Polirom, 2006, 320 p. ISBN 973-46-0175-X
14. CRISTEA, Sorin. *Fundamentele pedagogiei*. București, 2010, 395 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
15. CRISTEA, Sorin. Competența de comunicare în limbi străine. În *Pro Didactica*, 2014, nr.4(86), pp.51-56. ISSN 1810-6455.
16. CUCOȘ, Constantin. *Pedagogie*, Iași, Polirom, 1996, 230 p. ISBN 973-9248-03-9.
17. CULEA, Uliana. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene prin valorificarea mass-mediei*. Chișinău, 2019. Teză de doctor în științe pedagogice. 265 p.

18. 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. ISSN 1857-2103.
19. DULAMĂ, Maria-Eliza. O nouă paradigmă în învățământul românesc: Centrarea pe competențe. În: *Revista de pedagogie*, 2010, nr.58(3), pp.95-110. ISSN 0034-8678.
20. FRUNZE, Lilia. *Dezvoltarea competențelor comunicative în procesul analizei textului literar*. Chișinău, 2008. Teză de doctor în pedagogie. 146 p.
21. GHICOV, Adrian. Construcția pedagogică a lecturii. În: *Didactica Pro*, 2013, nr. 2(78), pp.10-14. ISSN 1810-6455.
22. GRĂDINARI, Galina. *Formarea competențelor comunicative la studenți prin Case Study*. Chișinău, 2006. Teză de Doctor în Pedagogie. 153 p.
23. GRĂDINARI, Galina, **PETRICIUC, Lilia**. Perspective metodologice ale abordării comunicative în didactica limbilor străine. În: *Univers Pedagogic*, Nr. 2(62), 2019, pp. 27-31. ISSN 1811-5470
24. GUȚU, Vladimir. Curriculumul de o nouă generație, În: *Didactica Pro*, 2008, Nr. 4-5 (50-51), pp.30-34. ISSN 1810-6455.
25. GUȚU, Vladimir. Învățământul centrat pe competențe: abordare teleologică. În: *Didactica Pro*. 2011, nr.1(65), pp.2-7. ISSN 1810-6455.
26. GUȚU, Vladimir. (coord.). *Cadrul de Referință al Curriculumului Universitar*. Chișinău, 2015, 128 p. ISBN 978-9975-71-689-5.
27. JINGA, Ioan, DIACONU, Mihai, *Pedagogie*, ASE, București, 2004, 603 p. ISBN: 9735945177.
28. MARIN, Tudor. Competențele între clarificări conceptuale și realism didactic. În: *Euromentor. Studii despre educație*, 2013, nr. 4(1), pp.102-110. ISSN 2067 7839.
29. MÂNDRUȚ, Octavian, CATANĂ, Luminița, MÂNDRUȚ, Marilena, *Instruirea centrată pe competențe. Cercetare –Inovare –Formare –Dezvoltare*. Arad, 2012, 145 p. ISBN 978-973-664-538-9.
30. MINDER, Michel. *Didactica funcțională: obiective, strategii, evaluare*. trad. de Dorin Onofrei, Chișinău, Cartier, 2003, 360 p. ISBN 9975-79-39-1.
31. NICOLA, Ioan. *Pedagogie*. București. Ed. Didactică și Pedagogică, 1994, 412 p. ISBN 973-30-3525-9
32. PAPUC, Ludmila, COJOCARU, Maia, SADOVEI, Larisa, RURAC, Ana. *Teoria Educației. Suport de Curs*. Chișinău, 2006, 150 p.
33. **PETRICIUC, Lilia**. Abordări teoretice ale competenței de comunicare din perspectivă didactică. În: *Univers Pedagogic*, 2016, nr 2(50), pp. 50-54. ISSN 1811-5470.
34. **PETRICIUC, Lilia**. Consens și controverse privind rolul textului literar în dezvoltarea competenței de comunicare la limba engleză. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Chișinău, 2016, Vol. 15, partea I-a, pp.287-294. ISBN 978-9975-46-296-9.

35. **PETRICIUC, Lilia.** Criterii de selectare a textelor literare pentru orele de limba engleză. În: *Critica Literară și Procesul Literar Contemporan*, Chișinău, 2016, pp.68-76. ISBN 978-9975-46-299-0.
36. **PETRICIUC, Lilia.** Implicații teoretico-practice ale competenței de comunicare într-o limbă străină. În: *Revista de Pedagogie*, IȘE, București, 2017 nr.1, pp. 41– 47. ISSN 0034-8678.
37. **PETRICIUC, Lilia.** Rolul input-ului în dezvoltarea competenței sociolingvistice la limba străină. În: *Probleme actuale ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Chișinău, 2017, Vol. 16, partea I-a, pp.151-161. ISBN 978-9975-46-347-8.
38. **PETRICIUC, Lilia.** Provocări în dezvoltarea competenței sociolingvistice la limba engleză la studenții din Moldova. În: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului*. Manifestare științifică națională, Chișinău, 2017, Seria 19, Vol.3. pp. 118-131, ISBN 978-9975-46-336-2.
39. **PETRICIUC, Lilia.** Textul literar în calitate de material autentic pentru orele de limba engleză. În: *Acta et Commentationes. Seria Științe ale Educației*, 2019, nr. 1(15), pp.114-118. ISSN 1857-0623.
40. **PETRICIUC, Lilia.** Strategii de dezvoltare a gândirii critice prin intermediul textului literar la orele de limba engleză. În: *Univers pedagogic*, 2019, nr.1(61), pp.78-81. ISSN 1811-5470.
41. **PETRICIUC, Lilia.** Autentic versus non-autentic în predarea-învățarea englezei ca limbă străină. În: *Probleme actuale ale științelor umanistice*. Chișinău, 2019, Vol.18, partea 2-a, pp.180-189. ISBN 978-9975-46-420-8.
42. **PETRICIUC, Lilia.** Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal. În: *Revista de Științe Socio-Umane*. 2019, Nr.2(42), pp.101-108. ISSN 1857-0119.
43. **POGOLȘA, Lilia (coord.).** *Educația Integrală. Fundamentări teoretico-paradigmatice și aplicative*. Colecția Științe ale Educației, Chișinău, 2015, 248 p. ISBN 978-9975-48-0963.
44. **POTOLEA, Dan, MANOLESCU, Marin.** *Teoria și Practica Evaluării Educaționale*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural, 2005, ISBN 973-0-04233-0.
45. **PUȚUNTEAN, Nina.** *Dezvoltarea axiologiei literar-artistice a studenților în contextul studierii textelor din literaturi străine*. Chișinău, 2018. Teză de doctor.163 p.
46. **SADOVEI, Larisa.** *Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2008, 157 p.
47. **SOLCAN, Angela.** *Problematizarea-strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți (în procesul predării/ învățării limbii franceze*. Autoreferat la teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2003. 23 p.
48. **ȘCHIOPU, Constantin.** Formarea cititorului de literatură în raport cu teleologia și conținuturile educației literar-artistice. În: *Studia Universitatis Moldaviae*, 2015, nr.9(89), pp.93-98. ISSN 1857-2103.
49. **ȘOITU, Laurențiu, CHERCIU, Rodica Diana (coord.).** *Strategii educaționale centrate pe elev*. București, ALPHA MDN s.a. 2006, 313 p. ISBN 10 973-7871-55-3.

50. TITICA, Svetlana. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la elevii din clasele de liceu prin citirea textului publicistic*. Teză de doctor în pedagogie, Chișinău, 2008, 135 p.

Resurse în limbi străine:

51. ALCÓN SOLER, Eva, SAFONT JORDA, Maria Pilar (eds). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer, 2007, 287 p. ISBN 978-1-4020-5635-2.
52. ALEMI, Minoo. EFL Teachers' Self-Efficacy Beliefs in Teaching Literature. In: *The International Journal of Literacies*, 2013, nr.19(2), pp.25-36. ISSN 2327-0136.
53. ALPTEKIN, Cem, ALPTEKIN, Margaret. The Question of Culture: EFL Teaching in non-English Speaking Countries. In: *ELT Journal*, 1984, nr. 38(1), pp.14-20. ISSN 0951-0893.
54. ATKINSON, Dwight. Towards a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. In: *Modern Language*, 2002, nr.86(4), pp.525-45. ISSN 0026-7902.
55. AUFA, Fauzul. The Assessment Tool of L2 Learners' Pragmatic Competence: Written Discourse Completion Test. In: *Journal of English and Education*, 2012, nr.6(1), pp. 24-31. ISSN 2278-4012.
56. BACHMAN, Lyle. *Fundamental Considerations in Language Testing*. OUP, 1990. 408 p. ISBN 19437-0038.
57. BACHMAN, Lyle, S. PALMER, Adrian, S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, OUP, 1996, 377 p. ISBN 0-19-437-48-4.
58. BAGHERKAZEMI, Marzieh, ALEMI, Minoo. Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy. In: *Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 2010, nr.1(1), pp.30-48. ISSN 2068-0627.
59. BARNETT, Marva A. *More Than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents, 1989. 244 p. ISBN 0-136-0134-57.
60. BARRETTE, Catherine, M., PAESANI, Kate, VINALL, Kimberly. Toward an Integrated Curriculum: Maximizing the Use of Target Language Literature. In: *Foreign Language Annals*, 2010, nr.43(2), pp.216- 230. ISSN 0015-718X.
61. BASSNETT, Susan, GRUNDY, Peter. *Language Through Literature: Creative Language Teaching Through Literature*. Longman Group UK Limited: London, 1993, 136 p. ISBN 10: 0-582-07003-1
62. BENTIN, S., DEUTSCH, A., LIBERMAN, I. Y. Syntactic Competence and Reading Ability in Children. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 1990, nr.49, pp.147-172. ISSN 0022-0965.
63. BIBBY, Simon, Criteria and Creation: Literary Texts and a Literature Textbook. In: *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2014, nr.3(1), pp.20-31. ISSN 2187-722X.
64. BLOEMERT, Jasmijn, JANSEN, Ellen, GRIFT, Wim, van de. Exploring EFL Literature Approaches. In: *Dutch Secondary Education, Language, Culture and Curriculum*, 2016, nr.29(2), pp.169-188. ISSN 0790-8318.

65. BLOOM, Benjamin, S. (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. David McKay Company. New York, 1956. 216 p. ISBN 978-05-823-2386-5.
66. BLUM-KULKA, Shoshana. Politeness Revisited. Cross-Cultural Perspectives. In: *Pragmatics and Cognition*, 1994, nr.2(2), pp.349-356. ISSN 0929-0907.
67. BOBKINA, Jelena, DOMINGUEZ, Elena. The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. In: *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 2014, nr.3 (2), pp.248-260. ISSN 2200-3592.
68. BREDELLA, Lothar. The Anthropological and Pedagogical Significance of Aesthetic Reading in the Foreign Language Classroom. In: Lothar BREDELLA, Williams, DELANOY eds. *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom*, Gunter Narr Verlag, 1996, ISBN 10 382-3352-830.
69. BREDELLA, Lothar. Literary Texts and Intercultural Understanding. In: Michael BYRAM (eds.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge. 2000, pp.382–386. 734p. ISBN 0-415-12085-3.
70. BROWN, Guillian, MALMKJAER, Kirsten, WILLIAMS, John. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, 1996, 221 p. ISBN10 0-521-55861-1.
71. BROWN, Douglas, H. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Longman, 2000, 480 p. ISBN 0-13-028283-9.
72. BROWN, Douglas, H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman, 2007. 423 p. ISBN100-13-199128-0.
73. BRUMFIT, Christopher J. *Teaching Literature Overseas: Language Based Approaches*. British Council, Pergamon Press, 1983. 157 p. ISBN 0-08-030341-2.
74. BRUMFIT, Christopher, J. *General English Syllabus Design. ELT Documents 118*. Oxford. Pergamon Press, 1984. 93 p. ISBN 0-08-031513-5.
75. BYRAM, Michael. Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In Dieter BUTTJES, Michael BYRAM eds. *Mediating languages and cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, pp.17-32. ISBN 1-853-5907-03.
76. BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevdon, 1997, 114 p. ISBN 1-85359-377-X.
77. BYRAM, Michael, MENDEZ GARCIA, Mari del Carmen. Communicative Language Teaching. In: Karlfried KNAPP, Barbara SEIDLHOFER eds. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. De Gruyter, Inc.2009. 730 p. ISBN 978 -3-11-018833-2.
78. CAMPBELL, Kimberly Hill. *Less is more: Teaching Literature with Short Texts*. Portland Maine, Stenhouse Publishers, 2007, 222 p. ISBN 13 978-157-11071-07.

79. CANALE, Michael, SWAIN, Merrill. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics*, 1980, nr.1(1), pp.1-47. ISSN 0142-6001.
80. CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Jack C. RICHARDS, Richard W. SCHMIDT eds. *Language and Communication*. Harlow: Longman, 1983. pp.2-27. ISBN:10 0-582-5503-43.
81. CARO, Keiby, ROSADO, Mendinueta. Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2017, nr.8(2), pp.205-213. ISSN 1798-4769.
82. CARROLI, Pierra. *Literature in Second Language Education*. Bloomsberry Publishing. London, 2008, 217p. ISBN 10 0826499163.
83. CARTER, Ronald. *Language and Creativity: The Art of Common Talk*. London, Routledge, 2004. 255 p. ISBN 13 978-0415234481.
84. CARTER, Ronald, MCRAE John. *Language, Literature and the Learner: Creative Classroom Practice*. New York, Routledge, 2014, 256 p. ISBN 0582-2932-35.
85. CELCE-MURCIA, Marianne, DÖRNYEI, Zoltán, THURRELL, Sarah. A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching. In: *Issues in Applied Linguistics*. 1995, nr.6(2), pp.5-35. ISSN 1050 -4273.
86. CHALHOUB-DEVILLE, Micheline, CHAPELLE, Carrol A. DUFF, Patricia. *Inferences and Generalizability in Applied Linguistics, Multiple Perspectives*. John Benjamin Publishing Company, 2006, 257 p. ISBN 90-272-1963 X
87. CHOMSKY, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. The M.I.T Press. 1965. 251 p. ISBN 978-0-262-03011-3.
88. COHEN, A. The Teaching of Pragmatics by Native and Nonnative Language Teachers: What They Know and What They Report Doing. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2016, nr.6(4), pp.561-585. ISSN 2083-5205.
89. COLLIE, Joanne, SLATER, Stephen. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. OUP, 1987, 272p. ISBN 0-521-31224 -8
90. COMPERNOLLE, Remi A. LAWRENCE, van Williams. Promoting Sociolinguistic Competence in the Classroom Zone of Proximal Development. In: *Language Teaching Research*, 2012, nr.16(1), pp.39-60. ISSN 1362-1688.
91. COOK, Guy., HALL, Graham. *The English Language Needs and Priorities of Young Adults in the European Union: Student and Teacher Perceptions*. ELT Research Papers. London, 2015, 64p. ISBN 978-0-86355-768-2
92. COOK, Vivian. *Second Language Learning and Second Language Teaching*. 5th ed. Routledge, 2016, 344 p. ISBN 10 0415713803.

93. DAGMARA, Galajda. *Communicative Behaviour of a Language Learner: Exploring Willingness to Communicate*. Springer, 2017, 169 p. ISBN 978-3-319-59332-6.
94. DAS, Bijoy Bhushon. Literature-a Pedagogical Tool: a Defence. In: *International Journal of Humanities and Social Science Invention*. 2014, nr.3(9), pp.10-18. ISSN 2319-7714.
95. DEARDORFF, Darla K. Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In: Arnd WITTE, Theo HARDEN eds. *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations, ISFLL*, Peter Lang International Academic Publishers, 2011, Vol. 10. ISBN-10: 3034307934
96. DEKEYSER, Robert. Implicit and Explicit Learning. In: Catherine J. DOUGHTY, Michael H. LONG, eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003, pp.313-348. ISBN 0-631-21754-1.
97. DEWAELE, Jean-Marc. Bilingualism and Multilingualism. In: K. Tracy, C. Ilie&T. Sandel Eds. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. Oxford, 2015, Vol.3, pp.1-11. ISBN 978-1118611104.
98. DI MARTINO, Emilia, DI SABATO, Bruna. *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*. Cambridge Scholars Publishing, 2014. 175 p. ISBN 978-1-4438-7110-5.
99. DÖRNYEI, Zoltan, SKEHAN, Peter. Individual Differences in Second Language Learning. In: Catherine J. DOUGHTY, Michael H. LONG eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003, pp.589-630. ISBN 0-631-21754-1.
100. DÖRNYEI, Zoltan. *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Laurence Erlbaum Associates Publishers, 2005, 283 p. ISBN 978-0-8058-4729-1.
101. DUFF, Patricia. Language, Literacy, Content and (pop)Culture: Challenges for ESL Students in Mainstream Courses. In: *The Canadian Modern Language Review*, 2001, nr.58(1), pp.103-132. ISSN 0008-4506.
102. ELLIS, Rod, *Learning a Second Language through Interaction*. J. Benjamin Publishing, 1999, 296 p. ISBN 978-90-272-4125-2.
103. ELLIS, Rod. Individual Differences in Second Language Learning. In: Alan Davies, Catherine Elder Eds. *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford. Blackwell. 2004. 886 p. ISBN 0-631-22899-3.
104. ELLIS, Rod. Principles of Instructed Language Learning. In: *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 2005, nr.33 (2), pp. 209-224. ISSN-0346-251X.
105. FASER, Carol, A. The Role of Consulting a Dictionary in Reading and Vocabulary Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1999, nr.21(2), pp. 225-241. ISSN 0272-2631.

106. FÉLIX-BRASDEFER, J. César. Pedagogical Intervention and the Development of Pragmatic Competence in Learning Spanish as a Foreign Language. In: *Issues in Applied Linguistics*, 2008, nr.16(1), pp. 49-84. ISSN 0142-6001.
107. FENNER, Anne. *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe. 2001, 130 p. ISBN 92-871-47132.
108. FOLSE, Keith S. Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research Says. In: *TESL Reporter*, 2004, nr.37(2), pp.1-13. ISSN 0886-0661.
109. FRANZEN, Diana. Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels. In: SCOTT, Virginia eds. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. 2001, pp. 109-130. ISBN 0-8384-2466-X.
110. GAJDUSEK, Linda. Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How. In: *TESOL Quarterly*, 1988, nr.22 (2) pp. 227-257. ISSN 0039- 8322.
111. GILMORE, Alexander. *Getting Real in the Language Classroom: Developing Japanese Students' Communicative Competence with Authentic Materials*, PhD thesis, Univ. of Nottingham, 2007, 436 p.
112. GILROY, Marie, PARKINSON. Brian. State of the Art Articles - Teaching Literature in a Foreign Language. In: *Language Teaching*, 1996, nr.29(4), pp. 213-225. ISSN026- 4448.
113. HALL, Geoff. *Literature in Language Education*. New York. Palgrave MacMillan.2005, 292 p. ISBN 10 1-4039 -4335-4.
114. HALL, Geoff. Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching, pp. 13-25 In: Masayuki, TERANISHI, Yoshifumi SAITO, Katie WALES eds. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Palgrave Macmillan, London, 2015. ISBN 978-1-349- 56520- 7.
115. HANAUER, David I. Meaningful Literacy: Writing Poetry in the Language Classroom. In: *Language Teaching*, 2012, nr.45(1), pp. 105-115. ISSN 0261-4448.
116. HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman Pearson, 2001, 384 p. ISBN10 0-582-40385-5.
117. HERNÁNDEZ, Purificación S. The Potential of Literary Texts in The Language Classroom: The Study of Linguistic Functions. In: *Odissea*, 2011, nr.12, pp.233-243 ISSN 1578-3820.
118. HIRVELA, Alan R. Connecting Reading and Writing through Literature. In: Diane BELCHER, Alan HIRVELA eds. *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. The University of Michigan Press. 2001. 351 p. ISBN 0-472-06753-2.
119. HUDSON, Thom, DETMER, Emily, BROWN, J. D. *A Framework for Testing Cross-Cultural Pragmatics*. University of Hawaii, 1992, 51 p. ISBN 0-8248-1463-0.

120. HUTCHINSON, T., WATERS, A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press. 1987. 183 p. ISBN 05-213-1837-8.
121. HYMES, Dell. On Communicative Competence. In John. B. PRIDE, Janet HOLMES eds. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin, 1972, pp.269-293. ISBN0-140806652.
122. JONES, Christian, CARTER Ronald. Literature and Language Awareness: Using Literature to Achieve CEFR Outcomes. In: *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2012, nr.1(1), pp. 69-84. ISSN 2542 -3835.
123. JONNAERT, Philippe, MASCIOTRA, Domenico, BARRETTE, Johanne, MOREL, Denise, MANE, Yaya. From Competence in the Curriculum to Competence in Action. In: *Prospects*, 2007, nr.37(2), pp.187-203. ISSN 0033-1538.
124. KHATIB, Mohammad, REZAEI, Saeed, DERAKHSHAN, Ali. Literature in EFL/ESL Classroom. In: *English Language Teaching*, 2011 (a), nr.4(1), pp. 201-208. ISSN1916-4742.
125. KHATIB, Mohammad., DERAKHSHAN, Ali, REZAEI, Saeed. Why and Why Not Literature: A Task-Based Approach to Teaching Literature. In: *International Journal of English Linguistics*, 2011(b), pp. 213-218. ISSN 1923-869X.
126. KNAPP, Karlfried, ANTOS, Gerd. *Handbook of Communication Competence. Language and Communication Problems. Practical Solutions* Vol. I. Mouton de Gruyter, Berlin-New York, 2008, 561 p. ISBN 978-3-11-018829-5.
127. KOHN, Kurt. Computer Assisted Foreign Language Learning. In: Karlfried KNAPP, Barbara SEIDLHOFEReds. *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. De Gruyter, Inc. 2009. 730 p. ISBN 978 -3-11-018833-2.
128. KOHN, Kurt. A Pedagogical Space for ELF in the English Classroom. In: Y. BAYYURT, Sumru AKCAN eds. *Current Perspectives on Pedagogy for ELF*. De Gruyter Mouton, 2015, pp. 51-67. 270 p. ISBN 13978- 3-11-032297-2.
129. KRAMSCH, Claire. Literary Texts in the Classroom: a Discourse. In: *The Modern Language Journal*. 1985, pp. 356-366. ISSN 0026-7902.
130. KRAMSCH, Claire. From Language Proficiency to Interactional Competence. In: *The Modern Language Journal*, 1986, nr.70(4), pp. 366-372. ISSN 0026 -7902.
131. KRAMSCH, Claire. The Cultural Component of Language Teaching. In: *Language Culture and Curriculum*,1995, nr.2, pp. 83-92. ISSN 0790-8313.
132. KRAMSCH, Claire, WIDDOWSON, H.G. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.1998/2001, 134 p. ISBN 0-19-437214-6.
133. KRASHEN, Stephan, D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982/2009, 204 p. ISBN 0-08-028628-3.

134. KRASHEN, Stephan. Free Reading: Still a Great Idea. In: J. BLAND, Ch. LÜTGE eds. *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic. 2012. 224 p. ISBN 978-1-4411-83521.
135. KROLL, Judith F., SUNDERMAN, Gretchen. Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. In: C. J. DOUGHTY, M. H. LONG, eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing, 2003, pp.104-130. ISBN: 978-1-405-13281-7
136. KUMARAVADIVELU, Bala. The Post-Method Condition: (E)merging Strategies for Second /Foreign Language Teaching. In: *TESOL Quarterly*, 1994, nr. 28(1), pp. 27-48. ISSN 0039 -8322.
137. KUMARAVADIVELU, Bala, Toward a Post Method Pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, 2001, nr. 35(4), pp. 537-560. ISSN 0039-8322.
138. KUMARAVADIVELU, Bala. *Beyond Methods: Macro Strategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2001, 320 p. ISBN 0-300-09573-2.
139. KUMARAVADIVELU, Bala. *Understanding Language Teaching. From Method to Post- Method*. Lawrence Erlbaum Associates. London, 2006, 280 p. ISBN 1-4106-1572-3.
140. LARSEN-FREEMAN, Diane, ANDERSON, Marti. *Techniques and Principles in Language Teaching*. IIIrd ed. Oxford University Press, 2011, 272 p. ISBN-13:978-0194423601
141. LAZAR, Guillian. *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. CUP, Cambridge, 1993, 283 p. ISBN 978-0-521-40651-2.
142. LAZAR, Ildico, HUBER-KRIEGLER, Martina, LUSSIER, Denise et al. *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: a Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Council of Europe. Strasburg, 2007, 43 p. ISBN 978 -92-871-6225 -0.
143. LIMA, Chris. Selecting Literary Texts for Language Learning. In: *Journal of NELTA*, 2010, nr.15(1-2), pp.110-113. ISSN 2091-0487.
144. LIN, Grace H. Chin. *An Introduction to English Teaching: A Textbook for English Educators*. VDM Verlag Dr. Muller, 2010, 252 p. ISBN 978-3-639-22731-4.
145. LITTLEWOOD, William. Communicative Language Teaching. In: Eli HENKEL, eds. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge, 2011, V 2, pp. 540-558. ISBN 13 978-0-415-99871-0.
146. LONG, Michael. DOUGHTY, Cathetrine J. (eds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell Publishing, 2009, 781 p. ISBN: 978-1-405-15489-5.
147. LONG, Michael. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Lourdes ORTEGA, eds. *Second Language Acquisition. Critical Concepts in Linguistics*, Routledge, 2011. pp. 413-468. ISBN 10:0-415-45020-9.

148. LONG, Michael. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell, 2015, 456 p. ISBN 978-0-470-65893-2.
149. LYSTER, Roy. The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. In: *Applied Linguistics*, 1994, nr.15, pp. 263–287. ISSN: 0142-6001.
150. LYSTER, Roy. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamin's Publishing, Amsterdam, 2007, 173 p. ISBN 978-90 -272 -1974 -9.
151. MARTÍNEZ-FLOR, A., USÓ-JUAN, E. Research Methodologies in Pragmatics: Eliciting Refusals to Requests. In: *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 2011, nr.11, pp. 47-87. ISSN 1576-5059.
152. McCROSKEY, James C. Communication Competence and Performance: A Research and Pedagogical Perspective. In: *Communication Education*, 1982, nr. 31, pp.1-8. ISSN 0363-4523.
153. McCROSKEY, James, C. Communicative Competence. The Elusive Concept. In: Robert N. BOSTROM, eds. *Competence in Communication. A Multidisciplinary Approach*. Beverly Hills, CA 1984, pp. 259-268. ISBN 0-803-92201-9.
154. McCROSKEY, James C., McCROSKEY, Linda. Self-Report as an Approach to Measuring Communication Competence. In: *Communication Research Reports*, 1988, nr.5(2), pp.108-113. ISSN 0882-4096.
155. McKAY, Sandra. Literature in the Classroom. In: *TESOL Quarterly*, 1982, nr.16(4), pp. 529-536. ISSN 0039-8322.
156. McRAE, John. *Literature with a Small 'l'*. London, McMillan Publishers Limited, 1991, 136 p. ISBN 10 0-134-01639-4.
157. MENDELMAN, Lisa. Critical Thinking and Reading. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2007, pp.300-304. ISSN 1081-3004.
158. MITCHELL, Rosamond, MYLES, Florence. *Second Language Learning Theories*. IInd Ed. 2004. 303p. ISBN 978- 0-340-80766-8.
159. MOECHARAM, N., Yunita, DELLA N. Kartika Sari A. Let's Talk and Tolerate: Strengthening Students Cultural Awareness Through Literature Circles. In: *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2014, nr. 3(2), pp.117-127. ISSN 2301-9468.
160. MOLINA, Victor. The Curriculum Competencies and the Notion of Teaching Learning. In: *PRELAC Journal*, 2006, nr. 3 pp. 50-63. ISSN 1819-1592.
161. MULDER, Martin. Competence – the Essence and Use of the Concept in ICVT. In: *European Journal of Vocational Training*. 2007, nr.40(1), pp. 5-21, ISSN 1977-0219.
162. MUÑOZ, Sacramento J. *El Uso de Textos Literarios en el Enseñanza de Inglés en la Educación Secundaria*. (teză de doctor). University of Granada, 2003, 905 p. ISBN 97- 84-692-7861-1.

163. NATION, Paul I.S. How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? In: *Canadian Modern Language Review*, 2006, nr. 63(1), pp. 59-82. ISSN 0008 -4506.
164. NATION, Paul, I.S. Second Language Speaking, pp. 443-455. In: Eli HINKEL, eds. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. 2011, Vol. II, London - New York, Routledge, 1017 p. ISBN 13 978 -0-415 -85981-4.
165. NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, 1989, 211 p. ISBN 0 -521-37014 -0.
166. NUNAN, David. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. New York, Prentice Hall, 1991, 264 p. ISBN 10 0-13-521-469-6.
167. OLSBU, Inger. The Future of Literary Texts in the L3 Classroom. In: *Acta Didactica Norge*, 2014, nr.8(2), pp 1-18 p. ISSN 1504 -9922.
168. OMAGGIO HADLEY, Alice. *Teaching Language in Context: Proficiency-oriented Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers. 2001, 498 p. ISBN 0838417051.
169. ORLICH, D., HARDER R., CALLAHA R., et.al. *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Wadsworth, Cengage Learning, 2010, 403 p. ISBN 10 0-547-21293-3.
170. OSTER, J. Seeing with Different Eyes: Another View of Literature in the ESL Class. In: *TESOL Quarterly*, 1989, nr.23 (1), pp. 85-103. ISSN 0039-8322.
171. PARAN, Amos. The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-based Survey. In: *Language Teaching*. 2006, nr.41(4), pp. 465-496. ISSN 0261-4448.
172. PARAN, Amos, SERCU, Lies. *Testing the Untestable in Language Education*. Multilingual Matters, 2010, 240 p. ISBN-13: 978-1-84769-266-5.
173. PAUL, Richard, ELDER, Linda. *A Guide for Educators for Critical Thinking Competency Standards. The Foundation for Critical Thinking*, 2007, 57 p. ISBN 0-944-583-30-X.
174. PAUL, Richard, ELDER, Linda. Critical Thinking: The Art of Socratic Questioning. In: *Journal of Developmental Education*. 2007, nr.31(1) pp. 36-37. ISSN 0894-3907.
175. PAUL, Richard, ELDER, Linda. Critical thinking: The Art of Socratic Questioning, Part III. In: *Journal of Developmental Education*. 2008, nr. 31(3), pp. 34-35. ISSN 0894-3907.
176. PERRENOUD, Philippe. Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? In: *Pédagogie collégiale*. 1995, nr.9 (1), pp. 20-24. ISSN 0835-8974.
177. **PETRICIUC, Lilia**. Some Reflections on Factors Influencing Foreign Language Learning. În *Revista de Pedagogie*, anul LXIII, nr.2, 2015, București, IȘE, pp. 27-32. ISSN 0034-8678
178. **PETRICIUC, Lilia**. Approaches to Literary Texts in EFL from the Perspective of Communicative Competence. In: *Фундаментальные и прикладные исследования в современном мире*. Culegere de

- articole științifice ale Conferinței XIII Internațională, St. Petersburg, 17 martie, 2016, vol. 4, pp.116-119. ISSN 2307-1354.
179. **PETRICIUC, Lilia.** The Role of Explicit versus Implicit Instruction in Developing Sociolinguistic Competence in Foreign Language. Conférence scientifique avec participation internationale. *Approche par compétences – composante essentielle de la réforme du système éducatif*. Chișinău, 15 decembrie, 2016, pp. 78-81. ISBN 978- 997-546 -339 -3.
 180. **PETRICIUC, Lilia.** Teaching EFL in Heterogeneous Classes at Tertiary Level from a Communicative Language Teaching Perspective. In: *Proceedings of the 2016 Spring Symposium Reflecting upon English Language Teaching in a Culturally Diverse World*. Balti, 2016, p.108-121. ISBN 978-997-531-4 54-1.
 181. **PETRICIUC, Lilia.** To Read or not to Read at Tertiary Level? An EFL Overview from the Perspective of Communicative Competence. În: *Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului*, Vol. 3, 2016, pp. 111-117. ISBN 978-9975-46-292-1.
 182. **PETRICIUC, Lilia.** The Literary Text as a Valuable Resource in the Language Classroom. În: *Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului*, Chișinău, 2018, pp. 222-230. ISBN 978-9975-46-374-4.
 183. **PETRICIUC, Lilia.** Interlanguage and Its Impact on the Development of Communicative Competence in EFL. In: *Probleme Actuale ale Lingvisticii și Didacticii Limbilor Străine*. Conferință Științifică cu Participare Internațională. Chișinău, 24-26 aprilie, 2018. pp.153-160. ISBN 978-9975-136-73-0.
 184. **PETRICIUC, Lilia.** Contrastive-Comparative Study on Students' Perceptions of Using Literary Texts as Authentic Language Learning Resources. În: *Revista de Pedagogie*, IȘE, București, 2019, nr.1. LXVII, pp.123-138. ISSN 0034-8678.
 185. **PETRICIUC, Lilia.** Strategies of Developing Linguistic Competence in EFL. În: *Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine*, rezumatele comunicărilor conferinței internaționale din 26.11.2019, Chișinău, 2020, pp. 184-190, ISBN 978-9975-3408-5-4.
 186. PRABHU, Nieman. S. There Is No Best Method-Why? In *TESOL Quarterly*, 1990, nr.24(2), pp.161-176. ISSN 0039 -8322.:
 187. RICHARDS, Jack. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 321 p. ISBN 0521800609.
 188. RICHARDS, Jack C., RENANDYA, Willy A. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. CUP, 2002. 432 p. ISBN13: 978 -0 -521 -00440 -4.
 189. RICHARDS, Jack, C. *Communicative Language Teaching Today*. CUP. New York, 2006, 50 p. ISBN 13 :978-0-521-925-12-9.
 190. RICHARDS, Jack. Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central, and Backward Design. In: *RELC Journal*, 2013, nr.44(1), pp. 5–33. ISSN 0033-6882.

191. ROSADO, Nayibe. Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. In: *Journal of Language Teaching and Research*, 2017, nr.8(2), pp. 205-213. ISSN 1798-4769.
192. ROSE, Keneth, KASPER, Gabriele. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. 2001, 368 p. ISBN 0-521-00858-1.
193. ROSENBLATT, Louise, M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press, 1994, 210 p. ISBN 0-8093-1805-9.
194. SABET, Masout K., TAVAKOLI, Marjaneh. Metaphorical Competence: A Neglected Component of Communicative Competence. In: *International Journal of Education & Literacy Studies*, 2016, nr. 4(1), pp. 32-39. ISSN 2202-9478.
195. SAVIGNON, Sandra, J. *Communicative competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983, 322 p. ISBN-0-201-06503-7.
196. SAVIGNON, Sandra, J. Evaluation of Communicative Competence: The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. In: *The Modern Language Journal*, 1985, nr.69(2), pp.129-134. ISSN0026 -902.
197. SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: State of the Art. In: *TESOL Quarterly*, 1991, nr.25(2), pp. 261-77. ISSN 0039-8322.
198. SAVIGNON, Sandra, J. Communicative Curriculum Design for the 21st Century. In: *English Teaching Forum*, 2002, pp. 2-7. ISSN 0425-0656.
199. SAVIGNON, Sandra, J. *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, London, 2002, 238 p. ISBN 0-300-09156 -7.
200. SAVIGNON, Sandra, J., WANG, Chaochang. Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Learner Attitudes and Perceptions. In: *IRAL*, 2003, nr. 43, pp. 223-249. ISSN 0019-042X.
201. SAVIGNON, Sandra, J. Communicative Language Teaching: Strategies and Goals. In: Eli HINKEL, eds. *Handbook of Research in Foreign Language Teaching and Learning*, 2005, pp. 635-651. ISBN0-8058-4181-4.
202. SAVIGNON, Sandra, J. Beyond Communicative Language Teaching: What's ahead? In: *Journal of Pragmatics*, 2007, nr.39, pp. 207-220. ISSN 0378-2166.
203. SCHMIDT, Richard. Attention, Awareness and Individual Differences in Language Learning. In: W. M. CHAN, S. CHI, K. N. CIN, J. ISTANTO et al. eds. *Proceedings of CLaSiC: Individual Characteristics and Subjective Variables in Language Learning*, 2010, Singapore, pp. 721-737. ISBN 978-981-0874490-981087-4499.
204. SCHMITT, Norbert. Understanding Vocabulary Acquisition, Instruction and Assessment: A Research Agenda. In: *Language Teaching Research*, 2019, nr. 52, pp. 261-274. ISSN 1362-1688.

205. SCOTT, Virginia M., Tucker, ED., Holly, Ed. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Heinle & Heinle. 2001. 234 p. ISBN 083842466-X.
206. SELINKER, Larry. Afterword: Fossilization 'or' does Your Mind Mind? In: ZhaoHong HAN, Terence ODLIN, eds. *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006, 214 p. ISBN 1-85359-836-4.
207. SELL, Jonathan P.A. Why Teach Literature in the Foreign Language Classroom? In: *Encuentro*, 2005, nr.15, pp. 86-93. ISSN1130 -7021.
208. SERCU, L, BANDURA, Ewa et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Multilingual Matters, 2005, 231 p. ISBN 1- 85359- 844 -5.
209. SFARD, Anna. *Thinking as Communicating*. CUP, 2008, 352 p. ISBN 978-0-521-86737-5.
210. SHUMIN, Kang. Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Ability. In: Jack C. RICHARDS, Willy A. RENANDYA, eds. *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. CUP, 2002, 422 p. ISBN 10 0521-00440-3.
211. SONSOLES SÁNCHEZ-REYES, Peñamaría, MARTÍNEZ, Ramiro Durán(eds), *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*. Universidad de Salamanca, 2008. 278p. ISBN 978 -84-7800-316-7.
212. SPOLSKY, Bernard. Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning. In: *TESOL Quarterly*.1988, nr.22(3), pp. 377-396. ISSN 0039-8322
213. STAVIK, Malin Oshaug. *Reading Literature in the EFL Classroom. A Qualitative Study of Teachers' Views on the Teaching of Literature*. University of Bergen, Norway. 2015. Teză de doctor, 224 p.
214. STERN, Hans. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1983, 594p. ISBN 0-19-437065-8.
215. SWAIN, Merrill. Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives. In: *The Canadian Modern Language Review*, 1996, 52, pp. 529-548. ISSN 0008-4506.
216. TERREL, Tracy, D. A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. In: *Modern Language Journal*, 1977, 61(7), pp. 325-337. ISSN 0026-7902.
217. THOM, N. T. T. Using Literary Texts in Language Teaching. In: *VNU Journal of Science, Foreign Language*, 2008, nr.24(2). pp.120-126.ISSN2525-2445.
218. TOMLINSON, Brian. Humanizing the Course-books. In: Brian TOMLINSON eds. *Materials Development for Language Teaching*. Bloomsbury Publishing, 2013, 577 p. ISBN 978-1-4411-5188-9.
219. TRILLO, Romero Jesus. The Pragmatic Fossilization of Discourse Markers in Non-Native Speakers of English. In: *Journal of Pragmatics*, 2002, nr.34(6), pp. 769-784. ISSN 0378-2166.
220. TUDOR, Ian. *The Dynamics of the Language Classroom*. CUP, 2001, 234 p. ISBN 0521772036.

221. VAN, Truong T. M. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. In: *English Teaching Forum*, 2009, nr 47(3) pp. 2-9. ISSN 1559-663X.
222. WIDDOWSON, Henry. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford, 1978, 168 p. ISBN0-19-437077-1.
223. WIDDOWSON, Henry. G. Context, Community and Authentic Language. In: *TESOL Quarterly*, 1998, 32(4), pp.705–716. ISSN 0039-8322.
224. WIDDOWSON, Henry. G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. OUP, 2003, 193 p. ISBN 0-19-437445-9.
225. WIEMANN, John, M, Explication and Test of a Model of Communicative Competence. In: *Human Communication Research*, 1977, nr.3(3), 1977, pp.195–213. ISSN 0360 -3989.
226. WIEMANN, John, M. BACKLUND, Philip. Current Theory and Research in Communicative Competence. In: *Review of Educational Research*, 1980, nr.50(1), pp. 185-199. ISSN 0034-6543.
227. WOODWARD, Tessa. Paradigm Shift and the Language Teaching Profession. In: J.WILLIS, D.WILLIS, eds. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford. Heinemann. 1996, 186 p. ISBN 0-43-526606-3.
228. YOLIMA MARTÍNEZ, Aida, KIM JIMÉNEZ NIÑO, Patricia. Implementing Tasks that Stimulate Critical Thinking in EFL Classrooms. In: *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 2013, nr.21, pp.143-158. ISSN 0121-053X.
229. ZUSKIN, Robin D. Assessing L2 Sociolinguistic Competence: In Search of Support from Pragmatic Theories. In: *Pragmatics and Language Learning*, 1993, nr.4, pp.166-182. ISSN 1943 -6947.

Resurse online

230. ALAMI, Suhair Al. *Utilising Fiction to Promote English Language Acquisition*. Cambridge Scholars Publishing, 2013. ISBN 10-14438-4598-1. [citat 10.10.2018] Disponibil: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ugr/detail.action?docID=1336821>.
231. ASTIN, Alexander. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. In: *Journal of College Student Development*, 1999, nr.40/5, pp. 518-529), ISSN: 0897-5264 [citat 14.07.2020], disponibil: http://chawkinson.pbworks.com/w/file/122997693/Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Highe.pdf
232. BOBKINA, Jelena, STEFANOVA, Svetlana. Literature and Critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2016, nr.6(4), pp. 677-696. [citat 08.08.2018]. Disponibil: doi: 10.14746/sslt.2016.6.4.6.

233. BOUTIN, Gerald. L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique. In: *Connexions*, 2004, nr.1(81), pp. 25-41. ISSN 2325-6044. [citat 08.10.2018]. Disponibil: https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=CNX_081_0025
234. BRONCKART, Jean-Paul, DOLZ, Joachim. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: Joachim DOLZ, Edmee OLLAGNIER, eds. *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck Supérieur, 2002, 234 p. [citat 23.10.2018]. ISBN 9782804140199. Disponibil <https://www.cairn.info/l-enigme-de-la-competence-en-education-9782804140199.html>
235. BROX-LARSEN, Annelise. An Intertextual Approach to Reading Literary Texts in English in Teacher Education. In: *Acta Didactica Norge*, 2018, nr.12(2), 17 p. [citat la 9.12.2018]. Disponibil: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/5578/5261v>
236. *Cadrul Național al Calificărilor, Învățământ superior*, Chișinău, 2015. 493 p. [citat 22.11.2019]. ISBN 978-9975-80-951-1. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc_22_31_32_33_34_38_42_44_55_85.pdf
237. *Cadrul de referință al curriculumului național, Chișinău, 2017*. [citat 27.07.2020]. ISBN 978-9975-3157-77. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_de_referinta_final_rom_tipar.pdf
238. *Carta europeană a plurilingvismului*, 2005-2008. [citat 05.03.2021]. Disponibil: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_rov2.13.pdf
239. *Codul Educației al Republicii Moldova*, 2014. [citat 28.09.2019]. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
240. Cojocaru, Vasile. *Conceptualizarea dezvoltării competențelor didactice și manageriale în sistemul e-educație de formare continuă*. 2015. [citat 22.07.2018]. Disponibil: http://dir.upsc.md:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1422/Conf_Probleme_st_socioumaniste_2017_V1_pg352-359.pdf?sequence=1&isAllowed=y
241. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, 2018, 235 p. [citat 2.11.2018]. Disponibil: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
242. *Definition and Selection of Competences. Theoretical and Conceptual Foundations*. 2001, 12 p. [citat 17.09.2017]. Disponibil: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
243. DOMBI, Judit. *A Mixed-Method Study on English Majors' Intercultural Communicative Competence*. Doctor's Dissertation, 2013, University of Pecs, 337 p. [citat la 12.12.2018]. Disponibil: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/242/dombi-judit-phd-2013.pdf?seq>
244. DUNCAN, Sam, PARAN, Amos. *The Effectiveness of Literature on Acquisition of Language Skills and Intercultural Understanding in the High School Context*. 2017, 114 p. [citat. 6.10.2018].

- Disponibil: <https://www.ibo.org/contentassets/1fcef0df17448bebe6781ea0396adff/effect-of-literature-on-language-acquisition-final-report.pdf>
245. FACIONE, Peter. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*, 1990, 112 p. [citată 14.11.2018]. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423>
246. GILMORE, Alexander. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. In: *Language Teaching*, 2007, nr. 40, pp.97–118. doi:10.1017/S0261444807004144 [citată 22.09.2018]. Disponibil: http://www.lenguasvivas.org/campus/files/0_28/authenticmaterials.pdf
247. HADÎRCĂ, Maria. Competența de comunicare. Conceptualizare, formare, evaluare. Chișinău, 2020. 164 p. ISBN 978-9975-48-177-9. [citată 07.03.2021]. Disponibil: https://ise.md/uploads/files/1585343981_competenta_de_comunicare_conceptualizare_formare_evaluare.pdf
248. HENRY Jacques, CORMIER, Jocelyne. Qu'est-ce qu'une compétence? In: *Les archives de DISCAS*, 2006. [citată 22.07.2016]. Disponibil: <http://www.csrn.qc.ca/discas/tm.html>
249. HOFF, H. Elizabeth, *Rethinking Approaches to Intercultural Competence and Literary Reading in the 21st Century English as a Foreign Language Classroom*. PhD Thesis, University of Bergen, 2019, 220 p. [citată 18.09.2019]. Disponibil: <http://bora.uib.no/handle/1956/20799>
250. JACOBS, George M., FARRELL, Thomas C. Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2001, nr.5(1), 19 p. [citată la 22.11.18]. ISSN 1072-4303. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED574144>
251. LAZERE, Donald. Critical Thinking in College English Studies. In: *ERIC Digest. ERIC Clearing House on Reading and Communication Skills*. Urbana, Ill. Spons Agency Office of Educational Research and Improvement (ed.), Washington, DC, 1987, pp.1-3, [citată la 14.11.2018]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284275.pdf>
252. LEHMANN, Christian. *Linguistic Competence, Theory and Empiry*. 39th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea, Bremen, 2006, 43 p.[citată 28.11.2018], disponibil: https://www.academia.edu/12029726/Linguistic_competence_Theory_and_empiry
253. LITTLEWOOD, William. Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. In: *English Teaching*, 2013, nr.68(3), pp.3-25. [citată 22.03.2017] Disponibil: http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/kate_68_3_1.pdf
254. MACKENZIE, J. Lachlan, HANNAY, Mike. Developing Lexical Competence: A Computer-Assisted, Text-Based Approach. *Revista de Filología y su Didáctica*, 2001, nr. 24, pp. 541-563. [citată 30.11.2018.]. Disponibil: https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_33.pdf.
255. MIZNE, Claire Ann. *Teaching Sociolinguistic Competence in ESL Classroom*. Senior Thesis Projects, 1993-2002, 1997, 69 p. [citată 14.04.2016]. Disponibil: https://trace.tennessee.edu/utk_interstp2/20/

256. PARKS, Malcolm R. *Issues in the Explication of Communication Competency*. 1977, 32 p. Paper presented at the Annual-Meeting of the Western Speech - Communication-Association (Phoenix, Arizona), [citat 08.02.2017]. Disponibil: <https://eric.ed.gov/?id=ED146655>
257. PERRENOUD, Philippe. *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?* Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire(AIPU), Université de Genève, 2005, 22 p. [citat 12.01.2018]. Disponibil: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.pdf
258. *Portofoliul european pentru studenții care studiază limbile moderne*, 2007, 57 p. [citat 2.04.2018]. disponibil: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL_RO.pdf?ver=2018-11-06-102420-070
259. POTOLEA, Dan. TOMA, Steliana. *Standarde pentru profesia didactică*. București, 2013, Congresul Educației, iunie 14-15, citat la [22.03.2017]. Disponibil: <https://documents.tips/documents/prof-univ-dr-dan-potolea-universitatea-din-bucuresti.html>
260. RUBIN, Rebecca B. *Conceptualizing Communication Competence: Directions, for Research and Instruction*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association Washington, D. C., November 1983, 27 p. [citat 17.10.2017]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED248545.pdf>
261. SAGE, Howard. *Incorporating Literature in ESL Instruction. Language in Education. Theory and Practice*. Washington. Prentice Hall, 1987, 99p. ISBN 0-13-455981-9-01. [citat 19.09.2018]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED283388.pdf>
262. SAVVIDOU, Christine. *An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom*, 2004, [citat 12.04.2017]. Disponibil: <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>
263. SPITZBERG, Brian H. *Competence in Communicating: A Taxonomy, Review, Critique and Predictive Model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association 67th, Anaheim, CA, November 12-15, 1981, 60 p. [citat 24.03.2017]. Disponibil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED267452.pdf>
264. TIOSA, Iuliana. *Repere metodologice ale dezvoltării competențelor de comunicare în limba germană la studenții-pedagogi în baza strategiei „a învăța prin a predă”*. Chișinău, 2019. [citat 12.03.2021]. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54409/iuliana_tiosa_thesis.pdf
265. VERDEȘ, Maria-Rocselana. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la studenții în drept*. Chișinău, 2018. 220 p. [citat 22.09.2020]. Disponibil http://www.cnaa.md/files/theses/2018/54061/maria-rocelana_verdes_thesis.pdf

ANEXE

Anexa 1. Ponderea textelor literare versus texte non-literare în New English File și Headway.

Tabelul 1. Texte propuse spre lectură și texte literare în New English File

<i>New English File</i>	Nr. total de texte	Nr. de texte incorporate în activități gramaticale, de vorbire, audiție, scriere.	Nr. de texte literare	Genuri literare și nr. acestora	
Elementary	30	6	-	Roman	-
				Povestire, Nuvelă	-
				Poezie	-
				Dramă	-
Pre-Intermediate	37	12	-	Roman	-
				Povestire, Nuvelă	-
				Poezie	-
				Dramă	-
Intermediate	30	23	1	Roman (frag.)	1
				Povestire, Nuvelă	-
				Poezie	-
				Dramă	-
Upper-Intermediate	32	24	1	Roman	-
				Povestire, Nuvelă	1
				Poezie	-
				Dramă	-
Advanced	38	33	4	Roman (frag.)	1
				Povestire, Nuvelă	1
				Poezie	-
				Dramă	2

Tabelul 2. Texte propuse spre lectură și texte literare în Headway.

<i>Headway</i>	Nr. total de texte	Nr. de texte incorporate în activități gramaticale, de vorbire, audiție, scriere	Nr. de texte literare	Genuri literare și nr. acestora	
Intermediate	15	18	1	Roman	-

				Nuvelă	-
				Poezie	1
				Dramă	-
<i>Upper-Intermediate</i>	12	14	4	Roman	1
				Povestire, Nuvelă	1
				Poezie	1
				Dramă	1
<i>Advanced</i>	18	10	12	Roman	3
				Povestire, Nuvelă	3
				Poezie	5
				Dramă	1

Anexa 2. Curriculum la disciplina: Limba engleză și comunicare

Autor: Lilia Petriciuc

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Denumirea programului de studiu: Istorie și Limba engleză; Pedagogie și Limba engleză; Filologie română și limba engleză
Codul cursului: S2.04.O.007
Ciclul I: Licență
Denumirea cursului: Limba engleză și comunicare
Număr de credite ECTS: 6
Anul și semestrul în care se ține cursul: an III: sem.V
Titular de curs: Lilia Petriciuc, lector universitar
Descrierea succintă a integrării cursului în programul de studii: în calitate de componentă a pregătirii profesionale, Curriculumul la cursul <i>Limba engleză și comunicare</i> este orientat către aprofundarea cunoștințelor de limba engleză a studenților și dezvoltarea competenței lor de comunicare (CC) în limba țintă, prin exploatarea textului literar (TL) ca resursă didactică complementară textelor informativ-expozitive. Textul literar, pe lângă un șir de alte beneficii instructiv-educative, are potențialul de a satisface trebuințele studenților în termeni de CC pe toate cele trei dimensiuni ale sale, conform modelului CECRL, precum și extinderea setului de valori ale celor ce studiază LE prin exploatarea și valorificarea laturii afectiv-atitudinale ale personalității lor. Cu accent pe ameliorarea celor patru abilități comunicative (<i>de receptare</i> - citire, ascultare, <i>de producere</i> - vorbire, scriere), curriculumul urmărește integrarea celor 4C (cunoștințe, cultură, comunicare, conținuturi) și dezvoltarea abilităților de gândire critică, absolut relevante în facilitarea CC, dar și ca o competență cheie pentru integrarea eficientă a studenților în societatea postmodernă.
Competențe dezvoltate în cadrul cursului: <i>Prin intermediul cursului studenții vor:</i> <u>acumula cunoștințe despre:</u> • Norme gramaticale de utilizare a timpurilor narative. • Repertoriu lexical variat pentru a discuta despre subiecte de ordin personal, profesional, social, educațional. • Norme sociolingvistice și socioculturale care reglementează comunicarea. • Diferențele dintre registrele limbii. • Principalele varietăți lexicale, gramaticale, fonologice dintre Engleza Americană și cea Britanică. • Modalitățile de exprimare a diferite funcții lingvistice. • Expresii idiomatice, frazeologice, colocații relevante celor patru domenii identificate de CECRL. • O amplă varietate de marcheri specifici discursului scris și celui oral.

- *Formule și modalități de exprimare a politeții.*
- *Aspecte despre cultura LT.*
- *Strategii de deducere a sensului unităților lexicale noi din context.*
- *Procedee și tehnici de ordonare logică și cronologică a evenimentelor, faptelor etc.*
- *Rolul factorilor socioculturali în producerea/ interpretarea actelor de comunicare.*

Abilități - studenții vor:

- *Întreține conversații pe diverse teme de ordin personal, profesional, educațional și social.*
- *Povesti și rezuma texte și experiențe personale.*
- *Construi și prezenta propriile texte coerent și coeziv, atât orale cât și scrise, cu respectarea normelor lingvistice, dar și pragmatice.*
- *Utiliza diferite strategii de parafrizare, sinonimie, antonimie, hiperonimie etc. pentru a compensa lipsa de resurse lingvistice sau a evita repetarea aceleiași unități lexicale.*
- *Folosi diverse strategii de deducere și negociere a sensului unui text scris sau oral.*
- *Diferența între varietățile lingvistice la nivel fonologic, gramatical, lexical, specifice principalelor tipuri de LE: British și American.*
- *Respecta normele sociolingvistice de bază ce reglementează comunicarea în LT.*
- *Distinge și aplica diferite registre lingvistice în raport cu contextul comunicării.*
- *Exploata un repertoriu bogat de expresii idiomatice și frazeologice pentru a conferi naturalețe discursului lor.*
- *Realiza corect și pertinent diferite funcții lingvistice: exprimarea (dez)acordului, refuzului, a face complimente, a face declarații, a sugera soluții, a da sfaturi, a exprima (im)parțialitatea, interesul etc.*
- *Respecta în comunicare diverse modalități de exprimare a politeții.*
- *Manipula cu marcheri diferiți pentru a conferi coeziune și coerență discursului lor.*

Atitudini – studenții vor:

- *Manifesta interes și curiozitate sănătoasă față de limba și cultura țintă.*
- *Da dovadă de toleranță și empatie.*
- *Cultiva respectul de sine și față de ceilalți.*
- *Arăta deschidere față de cunoaștere.*
- *Manifesta responsabilitate față de propria cunoaștere și formare ca profesionist și personalitate.*
- *Arăta bunăvoință.*
- *Demonstra înțelegerea și aprecierea alterității.*
- *Evita judecățile prejudicioase și stereotipate.*
- *Promova aprecierea tezaurului cultural al LT și a valorilor seculare.*
- *Identifica, aprofunda și valorifica cultura limbii materne.*
- *Dezvolta setul lor de valori și convingeri constructive.*

Finalități obținute:

Obiective generale: Dezvoltarea CC pe dimensiunile lingvistică, sociolingvistică, pragmatică. Dezvoltarea Gândirii critice ca mecanism ce facilitează formarea CC în LS.

- *Obiective specifice:*
- *dezvoltarea abilităților de vorbire și scriere coerentă.*
- *-aprofundarea cunoștințelor lingvistice.*
- *-ameliorarea abilităților de receptare a unui text scris/oral.*

- extinderea volumului de cunoștințe socioculturale.
- interpretarea limbajului cu sens figurat.
- exprimarea opiniilor și judecăților personale vis-a-vis de textul de lectură.
- construirea corectă de fraze prin subordonare.
- utilizarea corectă a timpurilor în narațiuni.
- formarea deprinderilor de structurare a unui text scris/oral.

Teme abordate

1. Family bonds. (Love Story, Erich Segal)
2. Generation Gap. (Jack, by A. M. Homes)
3. A Woman's Fate (Lucy, by J. Kincaid)
4. Personal Identity. The Quest for Identity. (The Catcher in the Rye, by Salinger)
5. Childhood memories. (Eleven, Sandra Cisneros)
6. The Teaching Career (To Sir, with Love!)
7. Racial Discrimination and Social Segregation (To Kill a Mockingbird)

Teme lexico-gramaticale

1. British versus American English.
2. Linguistic Registers.
3. Word building Strategies. Suffixation. Prefixation. Conversion.
4. Narrative Tenses.
5. Sequence of Tenses.
6. Expressing Cause and Effect.
7. Expressing Purpose.
8. Synonyms. Antonyms. Homonyms. Homophones. Hyperonyms.
9. Ways of Expressing Futurity.
10. Repeated Actions in the Past. (Would+Verb, Used to Do)
11. Family idioms.
12. Modals to express politeness. Other ways of expressing politeness.
13. Modals to express probability/ (im)possibility.
14. Discourse Markers. Special Discourse markers for Spoken vs Written Discourse.
15. Idioms with jobs.
16. Denotative and Connotative Meanings. Trite metaphors in English.
17. Idioms with frequently used verbs: get, take, give, do.
18. Collocations.
19. Conditionals.
20. Subject and Predicate Agreement. Special Cases.

Precondiții de curriculum: familiarizare cu metodologia specifică Abordării Comunicative și cunoștințe bazice despre elementele structurale ale unui text literar (transferabile din LM)

Precondiții de competențe: Nivel minim de Competență de Comunicare Lingvistică **A2**.

Metodologie aplicată: lectura ghidată, lectura semi-ghidată, lectura printre rânduri, interpretare, traducere, story maps, 6 pălării gânditoare, dezbaterile, clustering, restructurarea textului, free writing, anticipare, speculare de idei, scriere creativă, crearea unui dialog în baza unei secvențe ecranizate a TL, brainstorming, shadowing, caracterizare, ilustrare, exemplificare, exerciții de consolidare, dialogul socratic, dezbaterile, 4 colțuri, deducția, descrierea, narațiunea, dialogul, jocul de rol, dramatizarea, floarea de nufăr, rezumarea, rezumat în 6 cuvinte, tehnica 7X7X7, lotusul, tehnica *RES*, *prezentări Pecha Kucha*.

Strategii de evaluare: În contextul abordării comunicative, evaluarea formativă este percepută ca activitate esențială care reflectă progresul atins și furnizează date despre traiectul ce trebuie adoptat, cu modificările necesare, după caz. Astfel, evaluarea curentă are loc sistematic și ia diverse forme: *narațiuni, rezumate, studii de caz, scriere creativă în baza textului, jocuri de rol, dramatizări în baza textului sau ca extensii ale acestuia, fișe de lucru, caracterizare de personaje, reflecții asupra ideilor centrale din text, hărți conceptuale, jurnale de lectură, co-teaching*. Fiecare modul este urmat de o unitate de autoevaluare, unde studenții își apreciază singuri rezultatele, auto-corectându-se, sau se verifică reciproc, oferindu-și feedback constructiv, strategie aplicată cu regularitate și în cazul prezentărilor orale.

Evaluarea finală (scrisă) servește pentru aprecierea rezultatelor obținute în termeni de performanțe și obiective atinse și constă dintr-un item de verificare lexico-gramaticală, unul de scriere creativă, în care observăm respectarea normelor de construire a unui discurs scris pe o temă familiară, utilizarea corectă și relevantă a unui repertoriu lexical pertinent, respectarea normelor gramaticale de construire a frazelor în LE, utilizarea unităților coezive și a markerilor discursului, modalitățile de exprimare a relațiilor cauzale, concesive, de scop, și al treilea de verificare a comprehensiunii unui text care conține limbaj figurat, și de interpretare a sensului unor unități cunoscute, însă cu conotații contextuale noi.

Evaluarea sumativă de la sfârșitul cursului prevede exprimarea reflecțiilor personale vis-a-vis de un text literar, selectat în raport cu criterii specifice, prin care studentul demonstrează abilități de comprehensiune a elementelor de structură, personaje, analizează relațiile dintre ele, problemele, conflictele, sugerează soluții sau le comentează pe cele oferite de autor. Examenul se desfășoară în formă de interacțiune verbală student-profesor, în încercarea de a crea o situație de comunicare cât mai autentică posibil.

Resurse bibliografice:

1. R. Carter, J. McRae, *Language, Literature and the Learner, a Creative Approach*, Routledge, NY, 1996, 230 p.
2. G. Hall, *Literature in Language Education*, McMillan, 2005, 292 p.
3. Erich Segal, 1962, *Love Story*, 43 p.
4. E.R. Braithwaite, 1959, *To Sir, with Love!*
5. Harper Lee, 1960, *To Kill a Mockingbird*.
6. O Henry, *Short Stories Collection*.
7. 1994, *The Hitchhiker, an Urban Story*.
8. Christina Latham Koenig, Clive Oxenden. *New English File Intermediate/Intermediate +*, 3rd Eds, OUP 2012.

Resurse online: <https://www.gutenberg.org/>

<https://literature.britishcouncil.org/>

<https://www.youtube.com/>

Anexa 3. Extinderea ariei de utilizare a unităților lexicale prin explorarea unui text liric

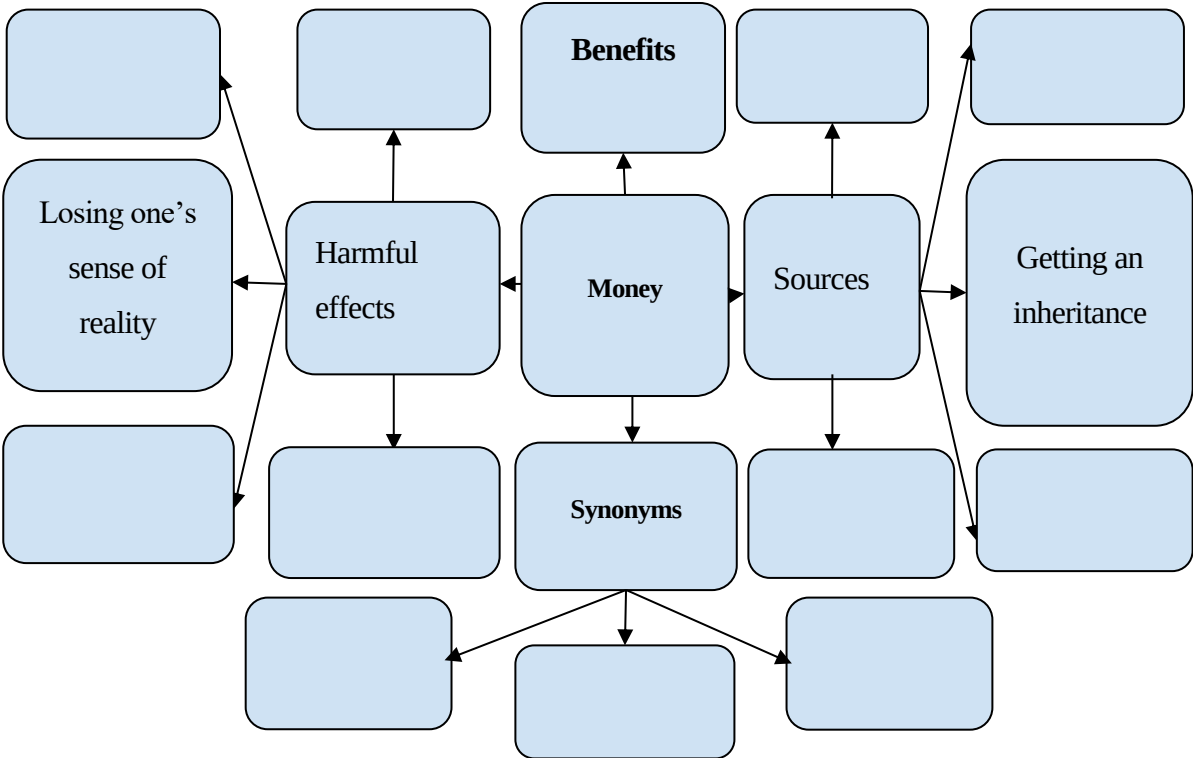
The Rainy Day

by Henry Wadsworth Longfellow.

The day is cold, and dark, and **dreary**
It rains, and the wind is never **weary**;
The vine still clings to the **mouldering** wall,
But at every gust the dead leaves fall,
And the day is dark and **dreary**.
My life is cold, and dark, and **dreary**;
It rains, and the wind is never **weary**;
My thoughts still cling to the mouldering Past,

But the hopes of youth fall thick in the blast,
And the days are dark and **dreary**.
Be still, sad heart! and cease **repining**;
Behind the clouds is the sun still shining;
Thy fate is the common fate of all,
Into each life some rain must fall,
Some days must be dark and **dreary**.

Anexa 4. Model de hartă conceptuală pentru extindere lexicală



Anexa 5. Text pentru desfășurarea unui joc de rol

Love

by David M. Harris

(Kingston Springs, TN)

One of the things I hate about this town is the VFW hall. It's where there is to go, and everyone goes there. The same damn people all the time, with the same damn histories.

Even Doreen, whom I love right now, is the same. We go to a dance at the VFW and she's been married to or in love with or in bed with half the guys there. So even though I love her, right now, I keep an eye on her.

She dances with other guys – I'm not some paleolithic male chauvinist – but I keep an eye on her. And sometimes, like this time, when she's letting herself be kissed and groped by one of the local petty hoodlums, she forgets herself, and I have to take her out and explain again, forcefully, about us, and how it is between us, and how I love her. Right now.

It's just too bad that she bruises so easily.

Anexa 6. Ordonarea paragrafelor pentru a reconstrui textul

Put the paragraphs in the correct order (Excerpt from ELEVEN by Sandra Cisneros)

- Read all the paragraphs before deciding on the correct order;
- Look for linking words and discourse markers that express the same idea (too, also, furthermore...), a different idea (however, but, nevertheless...), reason and result (so, as a result, consequently...), sequence or order (firstly, then, finally...);
- Look for connections between paragraphs. **Reference words link backwards or forwards to things in the text (for example, pronouns).**

1. Only today I wish I didn't have only eleven years rattling inside me like pennies in a tin Band-Aid box. Today I wish I was one hundred and two instead of eleven because if I was one hundred and two I'd have known what to say when Mrs. Price put the red sweater on my desk. I would've known how to tell her it wasn't mine instead of just sitting there with that look on my face and nothing coming out of my mouth.

2. Because the way you grow old is kind of like an onion or like the rings inside a tree trunk or like my little wooden dolls that fit one inside the other, each year inside the next one. That's how being eleven years old is.

3. Like some days you might say something stupid, and that's the part of you that's still ten. Or maybe some days you might need to sit on your mama's lap because you're scared, and that's the part of you that's five.

4. And maybe one day when you're all grown up maybe you will need to cry like if you're three, and that's okay. That's what I tell Mama when she's sad and needs to cry. Maybe she's feeling three.

5. What they don't understand about birthdays and what they never tell you is that when you're eleven, you're also ten, and nine, and eight, and seven, and six, and five, and four, and three, and two, and one. And when you wake up on your eleventh birthday you expect to feel eleven, but you don't. You open your eyes and everything's just like yesterday, only it's today. And you don't feel eleven at all. You feel like you're still ten. And you are—underneath the year that makes you eleven.

6. "Whose is this?" Mrs. Price says, and she holds the red sweater up in the air for all the class to see. „Whose? It's been sitting in the coatroom for a month."

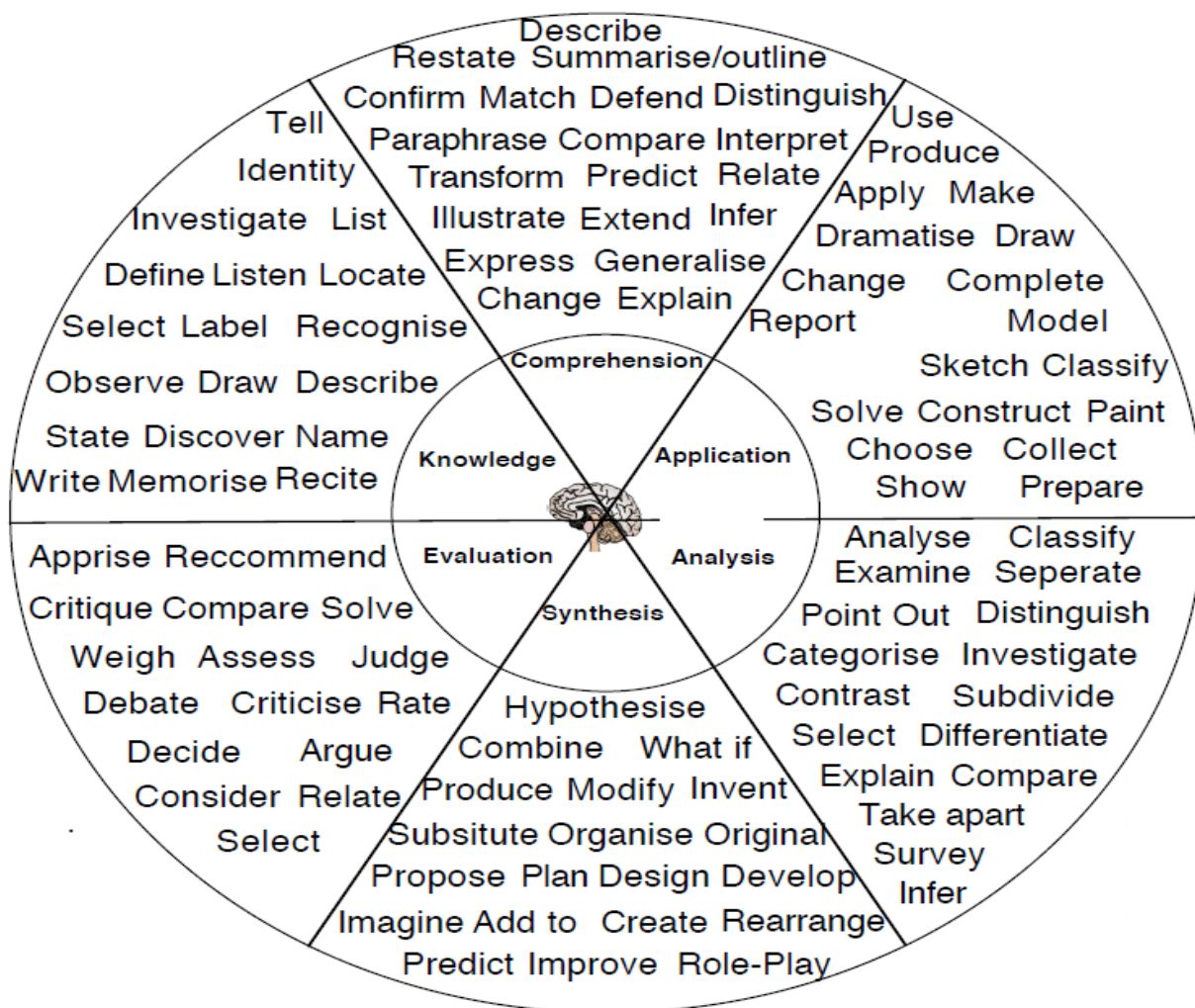
Anexa 7. Model de jurnal de lectură.

Read the text in silence. When you feel you need help you can ask your classmates for help.

Then complete the following tasks.

1. While reading the text: (choose one or two items to enlarge upon, citing the text to prove your viewpoint(s)).
 - *I imagined....*
 - *Could see... .*
 - *I visualized . . .*
 - *The movie in my mind shows . . .*
 - *I could see, taste, feel, hear, smell . . .*
2. State what you were wondering about before reading:
3. Ask a question that you do not have got no answer to and two questions that you have for your colleagues.
4. Write a short paragraph about your feelings towards the text as a whole/about the main character. Justify your choice and give sufficient reasons for having a certain position.
5. Write down what you think were the most interesting/ boring moments of the text. Give reasons.
6. What would you change about the story to improve it?

Anexa 8. Strategia *Spin a Question* (pentru a încuraja studenții să adreseze întrebări de ordin superior).



How can you use ... ?
 What examples can you find to ... ?
 Can you solve _____ using what you have learned ... ?
 How can you organise ____ to show ... ?
 Can you show understanding of ... ?
 What approach can you use to ... ?
 Apply your learning to develop... ?
 What other way can you plan to ... ?
 What can result if ... ?
 Can you make use of the facts to ... ?
 What elements can you choose to change ... ?
 What facts can you select to show ... ?
 What questions can be asked in an interview with ... ?

Application

Questions for each level..

How can you classify the type of ... ?
 How can you compare ... ? contrast ... ?
 Will you state or interpret in your own words ... ?
 Can you rephrase the meaning ... ?
 What facts or ideas show ... ?
 What is the main idea of ... ?
 Which statements support ... ?
 Explain what is happening ... what is meant ... ?
 What can you say about ... ?
 Which is the best answer ... ?
 How can you summarise ... ?

Comprehension

Classify the parts or features of ... ?
 How is _____ related to ... ?
 Why do you think ... ?
 What is the theme ... ?
 What motive is there ... ?
 Can you list the parts ... ?
 What inference can you make ... ?
 What conclusions can you draw ... ?
 How can you classify ... ?
 How can you categorise ... ?
 Can you identify the difference parts ... ?
 What evidence can you find ... ?
 What is the relationship between ... ?
 Can you make a distinction between ... ?
 What is the function of ... ?
 What ideas justify ... ?

Analysis

Can you make changes to solve ... ?
 How can you improve ... ?
 What can happen if ... ?
 Can you elaborate on the reason ... ?
 Can you propose an alternative ... ?
 Can you invent ... ?
 How can you adapt _____ to create a different ... ?
 Can you change/modify the plot (plan) ... ?
 What can be done to minimise/maximise?
 What way can you design ... ?
 What can you combine to improve/change?
 Suppose you can _____ what can you do ... ?
 How can you test ... ?
 Can you formulate a theory for ... ?
 Can you predict the outcome if ... ?
 How can you estimate the results for ... ?
 Construct a model that changes ... ?
 Can you think of an original way for the ... ?

Synthesis

Evaluation

Do you agree with the actions .? with the outcomes ... ?
 What is your opinion of ... ?
 How can you prove ... ? disprove ... ?
 Can you assess the value or importance of ... ?
 Can it be better if ... ?
 Why did they (the character) choose ... ?
 What can you recommend ... ?
 How can you rate the ... ?
 What can you cite to defend the actions ... ?
 How can you evaluate ... ?
 How could you determine ... ?
 What choice can you have made ... ?
 What can you select ... ?
 How can you prioritise ... ?
 What judgement can you make about ... ?
 Based on what you know, how can you explain ... ?
 What information can you use to support the view ... ?
 How can you justify ... ?
 What data was used to make the conclusion ... ?
 Why was it better that ... ?
 How can you prioritise the facts ... ?

What is ...? How is ... ?
 Where is ... ? When did ____ happen?
 How did ____ happen? How can you explain ... ?
 Why did ... ? How can you describe?
 Can you recall ... ?
 How can you show ... ?
 Can you select ... ?
 Who were the main ... ? Can you list three ... ?
 Which one ... ? Who was ... ?

Knowledge

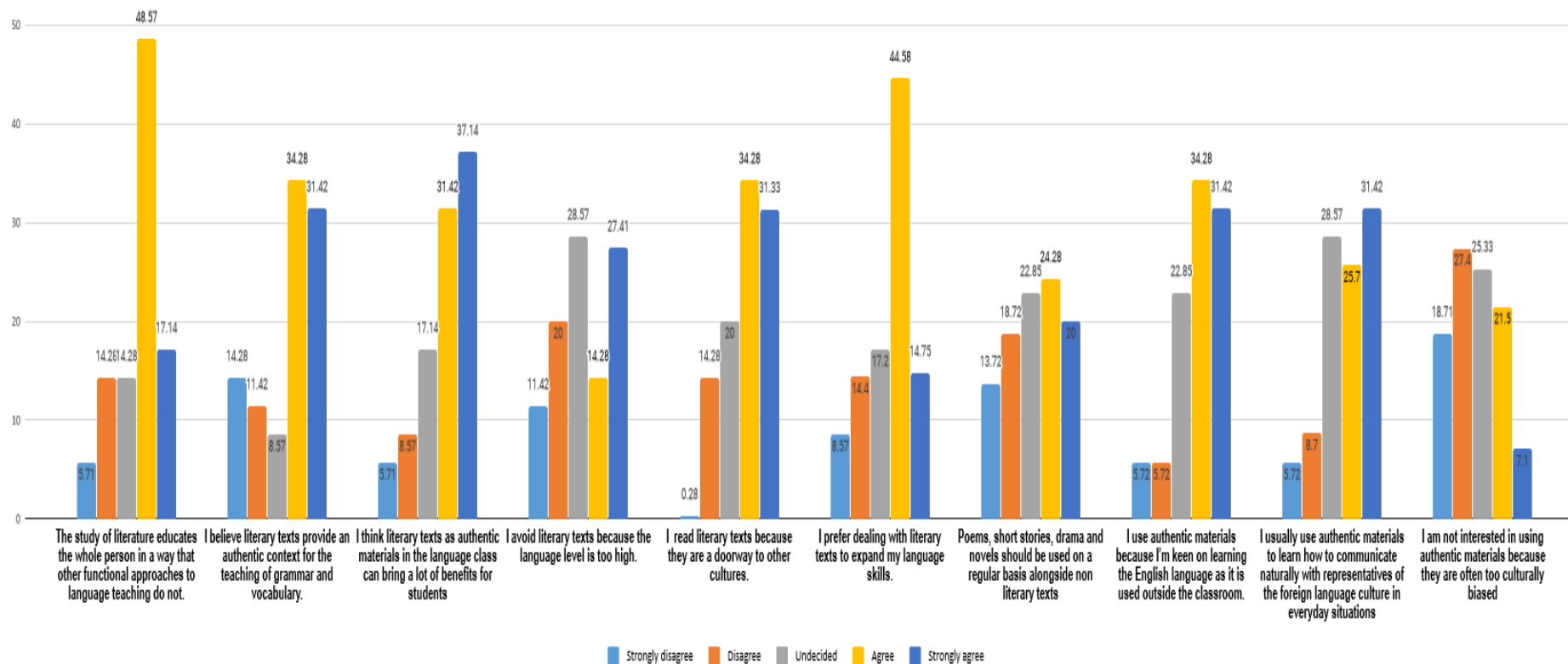
Anexa 9. Sondaj de opinie privind atitudinea studenților față de TL ca resursă didactică autentică la limba engleză ca limbă străină.

(SPU = Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”; UGR = Universitatea din Granada.)

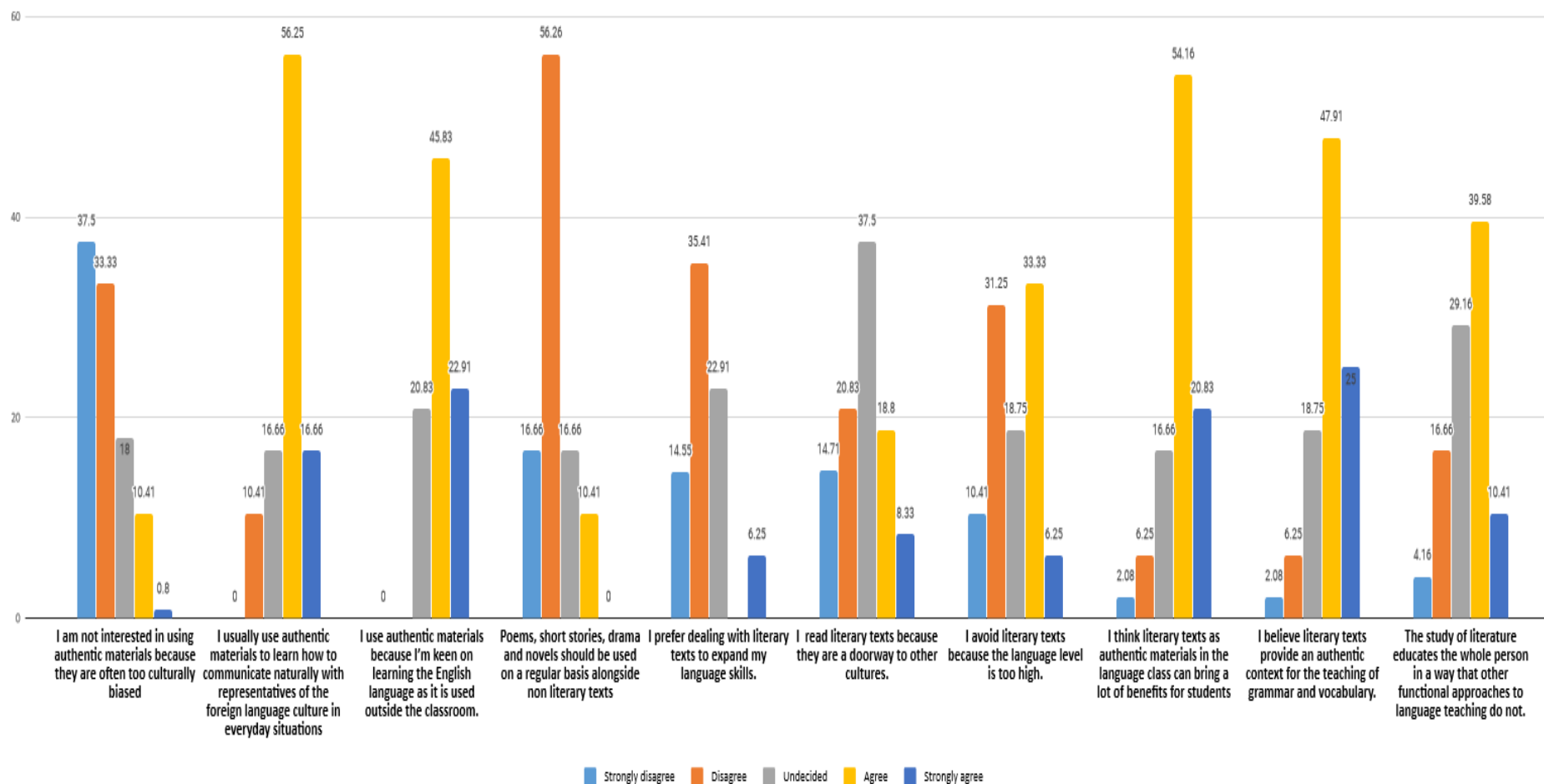
Nr.	STATEMENTS	RESPONSES				
		Strongly disagree (1) UGR _____ SPU	Disagree (2) UGR _____ SPU	Undecided (3) UGR _____ SPU	Agree (4) UGR _____ SPU	Strongly agree (5) UGR _____ SPU
1.	I am not interested in using authentic materials because they are often too culturally biased.	37,5 _____ 18,71	33,33 _____ 27,4	18 _____ 25,33	10,41 _____ 21,5	0,8 _____ 7,10
2	I usually use authentic materials to learn how to communicate naturally with representatives of the foreign language culture in everyday situations.	0% _____ 5,72	10,41 _____ 8,70	16,66 _____ 28,57	56,25 _____ 25,7	16,66 _____ 31,42
3	I use authentic materials because I'm keen on learning the English language as it is used outside the classroom.	0 _____ 5,72	10,41 _____ 5,72	20,83 _____ 22,85	45,83 _____ 34,28	22,91 _____ 31,42
4	Poems, short stories, drama and novels should be used on a regular basis alongside non literary texts.	16,66 _____ 13,72	56,26 _____ 18,57	16,66 _____ 22,85	10,41 _____ 24,28	0 _____ 20
5	I prefer dealing with literary texts to expand my language skills.	14,55 _____ 8,57	35,41 _____ 14,4	22,91 _____ 17,2	20,85 _____ 44,58	6,25 _____ 14,75
6	I read literary texts because they are a doorway to other cultures.	14,71 _____ 0,28	20,83 _____ 14,28	37,5 _____ 20	18,8 _____ 34,28	8,33 _____ 31,33

7	I avoid literary texts because the language level is too high.	10,41 _____	31,25 _____	18,75 _____	33,33 _____	6,25 _____
		11,42	20	28,57	14,28	27,41
8	I think literary texts as authentic materials in the language class can bring a lot of benefits for students.	2,08 _____	6,25 _____	16,66 _____	54,16 _____	20,83 _____
		5,71	8,57	17,14	31,42	37,14
9	I believe literary texts provide an authentic context for the teaching of grammar and vocabulary.	2,08 _____	6,25 _____	18,75 _____	47,91 _____	25,0 _____
		14,28	11,42	8,57	34,28	31,42
10	The study of literature educates the whole person in a way that other functional approaches to language teaching do not.	4,16 _____	16,66 _____	29,16 _____	39,58 _____	10,41 _____
		5,71	14,28	14,28	48,57	17,14

Anexa 10. Rezultatele comparative ale sondajului de opinie (reprezentare grafică)



Rezultatele sondajului cu studenții de la UPS „Ion Creangă”.



Rezultatele sondajului cu studenții Facultății Științe ale Educației a Universității din Granada.

Anexa 11. Test de evaluare (CL, CP, GC)

- I. Read the text carefully and complete the tasks below: (total: 3 for reading the text + 67 for completing the tasks = 70 points)**

Politeness, by Willy Wiedenmyer

It's really true what people say about English politeness: it's everywhere. When squeezing past someone in a narrow space, people say 'sorry'. When getting off a bus, English passengers say 'thank you' to the driver. In Germany, people would never dream of doing this: bus drivers are just doing their job! I used to think the German way, until I was in Britain for a few years. I understood that there were more polite ways of treating people and I began to adopt some of those ways too! When people buy something in a shop, both customer and shop assistant usually thank each other, twice or more. In Germany, it would be unusual to hear more than one 'thank you' in such a conversation. British students thank their lecturers when leaving the room. English employers thank their employees for doing their jobs, but Germans think that paying their workers money is already thanks enough! But there is another side to British politeness. One word that comes to mind here is 'artificial'. Although it is enjoyable to talk with friendly people, it has often made me wonder what the English really think. In fact, this confused me throughout my stay in England. Everyone at the University I attended seemed to like me and people in my class were kind and friendly but I found it hard to understand who was really my friend and who was 'just being polite'.

I must say that British politeness is a little puzzling to me. For example, I often wonder why the English lose it when they drink too much. And then I think: maybe, drinking is a good excuse for being rude once in a while...

After all, having to be polite all the time can be stressful, right?

1.1. Read the text and choose the best answer (A, B, or C) for items 1-2. (2 p)

1. The writer

- A. gives detailed advice to UK visitors.*
- B. compares British and German customs.*
- C. explains how the English language works.*

2. The writer is probably someone who has

- A. lived in England.*
- B. moved to England.*
- C. a family in England*

1.2. Choose the best answer (A, B, or C) for items: (3 points)

The writer

A. used to apologise a lot. B. feels more polite now. C. hates to be rude.

1 . The writer says Germans, compared to the British,

A. have bad manners. B. say 'thank you' less often. C. think more about money.

2. How do the English change when they drink too much?

A. They become loud. B. They joke a lot. C. They are less polite.

3. The writer is confused by English politeness and wonders if

A. it's necessary. B. it causes tension. C. it's overemphasized.

1.3. Write three questions you would like to ask the writer of this text. (6 p)

- 1.
- 2.
- 3.

1.4. Paraphrase the following: (6 p)

...but Germans think that paying their workers money is already thanks enough!

... it has often made me wonder...

I must say that British politeness is a little puzzling to me.

2. In about 100 words write a paragraph in which you refer to polite behaviour in your country comparing it to the information from the text. (10 points)

3. Choose one of the following topics to write an essay on. (40 points)

„People are Good at Heart.”

„An encounter that changed my life/taught me a lesson.”

„An experience that altered my view of someone”

„A broken marriage- the effects on children”

„For some people, reading a good book is like a Calgon bubble bath--it takes you away. . . ”

Anexa 12. Matricea de evaluare a CL, CP, GC

	Indicatori Competență lingvistică	Indicatori Competență sociolingvistică	Indicatori Competență pragmatică	Indicatori Gândire critică
	CORECTITUDINE LEXICALĂ, NORME GRAMATICALE, ORTOGRAFIERE/ ORTOEPIE/FONETICĂ	EXPRIMAREA POLITEȚII, REGISTRE LINGVISTICE, EXPRESII IDIOMATICE	COEZIUNE, COERENȚĂ, DEZVOLTARE TEMATICĂ, STRUCTURARE	DEDUCERE/INTERPRETARE ANALIZĂ /SINTEZĂ ARGUMENTARE
5	- Folosește vocabular sofisticat, pertinent temei abordate, non-repetitiv, fără sensuri eronate, ortografiate corect (foarte puține greșeli ortografice). - Respectă normele gramaticale, fără erori grave chiar și în fraze complexe. - Demonstrează o stăpânire excelentă a aspectelor lingvistice.	- Utilizează adecvat, echilibrat, corect și clar unități lexicale pertinente registrului lingvistic. - Manevrează eficient cu proverbe, expresii frazeologice și idiomatice. - Textul corespunde situației de comunicare. - Exprimă idei în mod politicos, cu utilizarea strategiilor și structurilor potrivite. - Ajustează discursul situației de comunicare. - Consideră toate elementele ce caracterizează contextul și acționează verbal în concordanță cu acestea.	- Frazе construite coerent. - Idei unitare. - Exprimarea relațiilor cauză-efect, scop, etc. corect cu utilizarea markerilor potriviți. - Textul este logic structurat, nu pune probleme de identificare a elementelor cheie. - Sunt respectate principiile lui Grice. - Idei clar exprimate ce decurg logic una din cealaltă. - Utilizează deictice pertinente. - Manifestă stăpânire a normelor lingvistice pentru a exprima diverse rapoarte (temporale, cauzale, de scop etc.) - Dezvoltare tematică amplă, cu detalii suficiente pentru a justifica poziții personale.	- Nu are deficiențe de percepere și interpretare a textului, analizează ideile în profunzime. - Manifestă capacități bune de evaluare, sintetizare. - Argumentează amplu și detaliat poziția adoptată. - Face alegeri potrivite și elaborează concluzii adecvate, întemeiate. - Exprimă judecăți de valoare, în baza sintetizării de diverse opinii. - Furnizează suficiente detalii relevante pentru a argumenta puncte de vedere contradictorii. - Ideile sunt complexe, însă precise și clar exprimate. - Face referire și la alte surse, conectând fapte și evenimente pentru a face deducții.

4	Utilizează un volum lexical pertinent, suficient pentru a exprima clar idei simple. - Foarte puține unități lexicale sunt utilizate greșit. - Propoziții simple, cu unele erori gramaticale în utilizarea timpurilor și cu unele erori ortografice. - Per ansamblu, demonstrează o bună stăpânire a sistemului lingvistic.	- În linii mari, respectă registrul lingvistic conform situației de comunicare. - Devierile sunt nesemnificative și nu pun probleme de interpretare. - Utilizează corect <i>unele</i> expresii idiomatice. - Normele de politețe sunt respectate, însă nu manevrează cu procedee variate pentru a o exprima. - Exprimă tendințe de a adopta un singur stil de exprimare, indiferent de situația comunicării.	- Răspunsurile sunt în general coerente, cu divagări care nu afectează sensul general. - Utilizează conectori și markeri ai discursului pertinenti, cu mici abateri. - Textul este structurat relativ bine, cu respectarea normelor de punctuație și idei diferite prezentate în paragrafe distincte. - Se remarcă unele dezechilibre nesemnificative între volumul argumentelor versus concluziilor, pentru care studentul nu oferă justificări. - Dezvoltarea tematică suficient de amplă, cu ambiguități/incongruențe minore, ce nu afectează înțelegerea mesajului. - Tema este suficient dezvoltată, cu argumente clare, detalii concrete și exemple integrate echilibrat în text.	- Deduce corect și relevant ideile din context, percepe relațiile cauzale dintre idei, concepte, deși uneori le exprimă destul de vag. - Argumente construite logic, cu slabe devieri pe alocuri. - Analizează și evaluează puncte de vedere alternative. - Produce argumente pro/contra întemeiate. - Încearcă să facă conexiuni între diverse evenimente și experiențe personale pentru a prezenta viziuni asupra unor fapte, chiar dacă reușește doar parțial.
---	---	--	--	---

3	- Vocabular redus ca volum, însă utilizat corect, cu un anumit grad de precizie. - Erori lexicale care nu afectează masiv comprehensibilitatea textului. - Deficiențe în utilizarea timpurilor verbale. - Frecvente erori ortografice.	Respectă parțial registrul lingvistic pertinent situației de comunicare. Formule standard de exprimare a rapoartelor sociale. Încearcă să varieze registrul lingvistic, dar cu succes minim. Incongruențe la nivel de utilizare a expresiilor idiomatice, modalități de exprimare a politetii. - Preferință pentru un singur stil de exprimare.	- Folosește puține instrumente coezive, repetitiv, însă fără ambiguități. - Ideile sunt ordonate în paragrafe care nu sunt mereu distincte. - Nu este mereu posibil de identificat coerența acestora. - Unele idei sunt prea amplu explicate în raport cu altele, foarte vag descrise. - Semnele de punctuație prezente, însă cu nerespectarea normelor, nu este mereu clară utilizarea unor semne de punctuație. - Per ansamblu, tema este dezvoltată, deși nu toate ideile sunt relevante.	- Cu unele deficiențe, reușește să perceapă sensul implicit al textului. - Prezintă opinii personale fără a argumenta suficient poziția adoptată. - Nu reușește mereu să perceapă în profunzime și să exprime clar diverse rapoarte dintre evenimente sau idei. - Identifică probleme, elemente critice însă nu reușește să le conecteze la situația globală și nu le analizează deplin. - Concluzii pertinente, deși pe alocuri vag exprimate.
2	- Vocabular limitat, repetitiv, utilizat inadecvat adesea. - Utilizează aceleași unități de vocabular, fără tentative de a parafraza, înlocui cu sinonime sau antonime. - Redundanță semantică, gramaticală. - Propoziții dificil de înțeles, care conțin erori gramaticale și ortografice severe.	- Lipsă de sensibilitate față de respectarea normelor socio-lingvistice. - Prestanță defectuoasă, lipsă de diversitate în relație cu contextul comunicării. - Tentative vagi de a ajusta registrul lingvistic. - Limbaj direct, sec, lipsit de subtilități în raport cu situația de comunicare. - Nu folosește formule adecvate pentru a se adresa, a exprima exact intenția comunicativă. - Nu manevrează cu expresii fixe	- Coerență limitată a ideilor, fără structură logică bine conturată. - Unele instrumente coezive sunt prezente, dar nu mereu corect folosite. - Lipsesc frecvent semnele de punctuație, ceea ce îngreunează perceperea relațiilor dintre idei și concepte și a sensului în general. - Deficiențe în exprimarea relațiilor cauzale, a antecedentelor, utilizarea de sinonime, elipse. - Frazе construite corect gramatical, însă nu poate fi percepută în context. - Dezvoltare tematică vagă, cu idei incomplete, repetitive.	- Reușește să desprindă sensul implicit arareori. - Se limitează la interpretări de suprafață. - Argumente nefondate și neargumentate temeinic. - Irelevantă în interpretarea relațiilor cauzale, temporale etc. - Ignoră sau abordează superficial opinii alternative. - Concluzii inconsistente și nefondate.

		precum colocații, idiome, proverbe pentru a transmite conotații.	- Deficiențe în asigurarea coerenței.	
1	- Vocabular irelevant, care nu corespunde sarcinii, propoziții incompreensibile. - Nerespectarea crasă a normelor gramaticale. - Nerespectarea ordinii cuvintelor în propoziție. - Fără semne evidente de corectare, reformulare.	- Irelevant. Exprimare confuză, practic imposibil de apreciat. Răspunsuri incomplete.	- Deficiențe majore în conferirea de coerență ideilor, lipsă de conectori și markeri ai discursului. - Imposibilitate de a percepe mesajul transmis. - Persistă formularea inexactă a ideilor, imposibilitatea de a identifica elementele cheie ale textului produs.	- Percepere superficială, de suprafață a sensului. - Exprimare vagă a ideilor și argumentare incoerentă, fără justificări suficiente. - Incongruențe semnificative. - Susține idei preconcepute, fără argumente solide sau reflecții personale. - Abordare unilaterală, cu ignorarea evidențelor textuale sau desprinse din alte surse. - Negarea opiniilor celorlalți, fără argumente clar exprimate.

Anexa 13. Barem de evaluare a eseului

Conținutul eseului/	Nr. puncte
- Reflectă tema/întrebarea amplu și relevant	0 1 2
- Prezintă clar și argumentat poziția personală	0 1 2 3
- Furnizează suficiente detalii pentru a justifica poziția personală	0 1 2 3
Structură	
- Introducerea este clar exprimată, conține ideea centrală	0 1 2 3
- Se delimitează clar diferite idei în paragrafe aparte	0 1 2 3
- Conținutul este amplu și conține suficiente argumente pentru a susține opinia autorului	0 1 2 3
- Ideile sunt exprimate logic, clar și coerent	0 1 2 3
- Concluzia corelează cu ideea centrală	0 1 2
- Eseul este logic structurat	0 1 2
- Conține suficiente detalii și argumente pentru a ilustra ideile din fiecare paragraf, fără a fi repetitive sau redundante	0 1 2 3
- Este suficient de exact, fără divagări și ambiguități	0 1 2 3
- Erorile ortografice nu sunt semnificative	0 1 2
- Erorile lexico-gramaticale nu împiedică perceperea sensului	0 1 2 3 4
- Toate propozițiile/frazele sunt complete și corect structurate	0 1 2 3 4

Anexa 14. Written Discourse Completion Test (CS)

Age_____. Years of English Language Education_____

Part I. Politeness. Register.

Imagine yourself in each of the situations given below. What would you say? Do not consider this a written task, instead, please write what you would say in the given situations.

1. You are in a restaurant with a friend. You would like to see the menu before you order. What do you say to the waiter?

2. With your teacher. You have failed Philosophy for the second time. It is not that you do not know the answers, but you have difficulty answering the questions in English. You know you would do much better if the test were in Romanian. What do you say to your teacher?

3. At a party in London. You are at a party in London. You want to go home because you have an exam next morning. Your friend does not want to walk all the way home. She found out that your mutual friend Ron is driving home in the same direction. What do you say to Ron?

4. In the street. You are walking to the train station with your friend. You are afraid you are going to miss the train. Your friend suggests asking someone in the street for directions. There is one man walking next to you. What do you say to him?

5. You are a senior and the vice president of a campus club. You need to get Mary's phone number, another member of the club. You think that a new member (who seems to be a freshman and whom you do not know personally), sitting next to you may know Mary's number. What do you say?

6. Your boss offers you a raise and a promotion, but you have to leave the city where you stay. What would you say if you want to refuse?

7. A new boss is in charge of your department now. At the end of the first day in your department, he requires you to work overtime. What do you say if you want to refuse?

8. You are going to visit your friend, who lives in the college dormitory. You are on campus, but you do not know where the dorm is. You are going to ask a student, who is passing by, about the location of the dorm. What do you say?

Part II. Read the situations below. For each situation there are a few answers. Read the answers and grade them in terms of politeness by using the scale: 5- most polite, 4- very polite, 3- quite polite, 2- neutral, 1- least polite.

1. In a restaurant. You are in a restaurant with a friend. You would like to see the menu before you order. What do you say to the waiter?

- 1. Could we, please, see the menu?*
- 2. May we take a look at the menu, please?*
- 3. Could I see the menu, please?*
- 4. Could you bring us the menu?*
- 5. Excuse me, can I see the menu?*

2. In a second hand dress shop. You are in a second hand dress shop and find a dress you like, when the owner of the shop tells you the price of the dress, you think it is quite expensive. What do you say to the owner of the shop?

- 1. Can I get the dress for less?*
- 2. Can you drop the price a bit?*
- 3. May I buy it for a lower price?*
- 4. What about selling it to me for less?*
- 5. Could you, please, give me a discount for this dress?*

3. With your teacher. You have failed Philosophy for the second time. It is not that you do not know the answers, but you have difficulty answering the questions in English. You know you would do much better if the test were in Romanian. What do you say to your teacher?

- 1. Can I take the next test in Romanian?*
- 2. Could I do the test in Romanian?*
- 3. Can the test be in Romanian, please?*
- 4. I want to take the test in my mother tongue.*
- 5. Would it be a problem if I answered the questions in Romanian?*

4. At a party in London. You are at a party in London. You want to go home because you have an exam next morning. Your friend does not want to walk all the way home. She found out that your mutual friend Ron is driving home in the same direction. What do you say to Ron?

- 1. Would you like to drive my friend home?*
- 2. Could you take us home?*
- 3. I was wondering if you could give us a ride home?*
- 4. So, will you take us home?*
- 5. Can you take us to my home?*

5. In the street. You are walking to the train station with your friend. You are afraid you are going to miss the train. Your friend suggests asking someone in the street for directions. There is one man walking next to you. What do you say to him?

- 1. Excuse me, could you please tell us the way to the train station?*
- 2. How can we get to the train station?*
- 3. Can you tell me where the train station is?*
- 4. Excuse me, can you tell where the train station is?*
- 5. Excuse me, would you give us the directions to the train station, please?*

Part III. Sensitivity to naturalness and difference in register.

Read the following situations carefully and check the most appropriate response/utterance.

1. **At a reception you have been talking to a young professor. After a while he has to leave as he has to teach a class.**

A: -I am sorry, but I have a class now, so I gotta get going.

B:- -----

- a. No problem. It was nice to make your acquaintance. Good-bye.
- b. No problem. It was nice meeting you. Bye.
- c. No problem. It was a pleasure to get to know you. Bye-bye.
- d. No problem. Good to get to know you. See you.

2. On campus.

A: Hey, buddy, how's it going?

B:-----

- a. I am in good health, thanks.
- b. Good. How are you?
- c. It's going great. Thanks. What about you?

3. In front of your professor's office.

A: -----

- a. Excuse me, Sir. Would you provide me with a minute of your time?
- b. I'm sorry. Is this an appropriate time to talk to you?
- c. Excuse me, Dr. John. Do you have a minute?

Do you have some time available for me, Prof. John?

B: **Sure. Come on in. What can I do for you, Steve?**

4. Discussing travel plans.

A: What are you doing over Christmas?

B: I'm flying home.

A:-----

- a. Well, then. Good riddance!
- b. Well, then. I wish you a good flight.
- c. Well, then. Good travel.
- d. Well, then. Have a safe trip home.

5. Answering a phone call. The phone rings.

A:

- a. Hello?
- b. Hi, this is Danny on the phone.
- c. At Danny's.
- d. By Danny's.

6. You overhear two Americans talking.

A: Hey, Brian. Can I ask you a question?

B:-----

- a. Sure. Shoot.
- b. Sure. Go and fire.
- c. Sure. Attack.

d. *Sure. Go on ahead.*

7. American students at a party in a friend's house.

A: Do you want another beer?

B: -----

a. *No, I'm great. Thanks.*

b. *Thanks, but my bottle is still half full.*

c. *No. I'm good. Thanks.*

d. *No, thanks. I don't feel like another.*

8. In a lecture hall. The professor who is giving a lecture does not speak loud enough for you to hear what he is saying.

A:-----

a. *Excuse me, Dr. Davis, speak up, please.*

b. *Excuse me, Dr. Davis, could you speak louder, please?*

c. *I'm sorry, could you raise your voice, please?*

d. *Excuse me, Sir. Your voice is too low.*

Anexa 15. Media obținută de către EE și EC la variabilele supuse măsurării la etapa de constatare

	EE/EC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Corectitudine lexico-semantică	EE	41	3,5854	,92129	,14388
	EC	41	3,5366	,74490	,11633
Corectitudine morfo-sintactică	EE	41	2,3415	,99020	,15464
	EC	41	2,4634	,83957	,13112
Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepică	EE	41	3,2683	,94933	,14826
	EC	41	3,1220	,87164	,13613
Volumul vocabularului	EE	41	2,9268	,68521	,10701
	EC	41	3,0244	,68876	,10757
Total competența lingvistică	EE	41	3,0232	,71555	,11175
	EC	41	3,0273	,52841	,08252
Registrul lingvistic (comp. socioling.)	EE	41	3,2439	,88827	,13872
	EC	41	3,2927	,71568	,11177
Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologice	EE	41	1,2195	,96209	,15025
	EC	41	1,2683	,92262	,14409
Exprimarea politetiei	EE	41	3,1707	1,02231	,15966
	EC	41	2,8537	,79250	,12377
Coeziune (comp. pragmatică)	EE	41	3,1220	,78087	,12195
	EC	41	3,0732	,75466	,11786
Coerența	EE	41	1,8537	,98896	,15445
	EC	41	1,9756	,68876	,10757
Dezvoltare tematică	EE	41	3,3659	,79863	,12472
	EC	41	3,3415	,72835	,11375
Inferențe și interpretare (Gândirea critică)	EE	41	2,8293	,91931	,14357
	EC	41	2,8049	,71483	,11164
Analiza și sinteza	EE	41	2,2195	,88069	,13754
	EC	41	2,2927	,67985	,10617
Argumentare de opinii și atitudini	EE	41	3,2439	,88827	,13872
	EC	41	3,1951	,78165	,12207

Anexa 16. Semnificația diferenței dintre EE și EC după testul T la etapa de constatare

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Corectitudine lexico-semantică	Equal variances assumed	2,248	,138	,264	80	,793	,04878	,18503	-,31944	,41700
	Equal variances not assumed			,264	76,640	,793	,04878	,18503	-,31969	,41725
Corectitudine morfo-sintactică	Equal variances assumed	3,088	,083	-,601	80	,549	-,12195	,20275	-,52543	,28153
	Equal variances not assumed			-,601	77,916	,549	-,12195	,20275	-,52560	,28169
Corectitudine fonetică/ortografică/ ortoepică	Equal variances assumed	,827	,366	,727	80	,469	,14634	,20127	-,25421	,54689
	Equal variances not assumed			,727	79,424	,469	,14634	,20127	-,25425	,54694
Volumul vocabularului	Equal variances assumed	,041	,840	-,643	80	,522	-,09756	,15173	-,39951	,20439
	Equal variances not assumed			-,643	79,998	,522	-,09756	,15173	-,39951	,20439
Total competența lingvistică	Equal variances assumed	4,162	,045	-,030	80	,976	-,00415	,13892	-,28060	,27231
	Equal variances not assumed			-,030	73,627	,976	-,00415	,13892	-,28097	,27268
Registrul lingvistic (comp. socioling.)	Equal variances assumed	3,002	,087	-,274	80	,785	-,04878	,17815	-,40331	,30575
	Equal variances not assumed			-,274	76,536	,785	-,04878	,17815	-,40355	,30599
Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic	Equal variances assumed	,116	,734	-,234	80	,815	-,04878	,20818	-,46306	,36550

	Equal variances not assumed			-,234	79,860	,815	-,04878	,20818	-,46308	,36551
Exprimarea politeții	Equal variances assumed	3,401	,069	1,570	80	,120	,31707	,20201	-,08494	,71909
	Equal variances not assumed			1,570	75,320	,121	,31707	,20201	-,08533	,71947
Coeziune (comp. pragmatică)	Equal variances assumed	,292	,591	,288	80	,774	,04878	,16960	-,28873	,38629
	Equal variances not assumed			,288	79,907	,774	,04878	,16960	-,28873	,38629
Coerența	Equal variances assumed	10,914	,001	-,648	80	,519	-,12195	,18822	-,49651	,25261
	Equal variances not assumed			-,648	71,413	,519	-,12195	,18822	-,49721	,25330
Dezvoltare tematică	Equal variances assumed	,697	,406	,144	80	,885	,02439	,16880	-,31154	,36032
	Equal variances not assumed			,144	79,331	,885	,02439	,16880	-,31158	,36037
Inferențe și interpretare (Gândirea critică)	Equal variances assumed	1,875	,175	,134	80	,894	,02439	,18187	-,33754	,38632
	Equal variances not assumed			,134	75,421	,894	,02439	,18187	-,33787	,38665
Analiza și sinteza	Equal variances assumed	5,094	,027	-,421	80	,675	-,07317	,17375	-,41895	,27261
	Equal variances not assumed			-,421	75,180	,675	-,07317	,17375	-,41929	,27295
Argumentare de opinii și atitudini	Equal variances assumed	2,263	,136	,264	80	,792	,04878	,18479	-,31896	,41652
	Equal variances not assumed			,264	78,727	,792	,04878	,18479	-,31905	,41661

Anexa 17. Fragment din *Love Story* de Erich Segal

What can you say about a twenty-five-year-old girl who died?

That she was beautiful. And brilliant. That she loved Mozart and Bach. And the Beatles. And me. Once, when she specifically lumped me with those musical types, I asked her what the order was, and she replied, smiling, 'Alphabetical.' At the time I smiled too. But now I sit and wonder whether she was listing me by my first name - in which case I would trail Mozart - or by my last name, in which case I would edge in there between Bach and the Beatles. Either way I don't come first, which for some stupid reason bothers hell out of me, having grown up with the notion that I always had to be number one. Family heritage, don't you know?

In the fall of my senior year, I got into the habit of studying at the Radcliffe library. Not just to eye the cheese, although I admit that I liked to look. The place was quiet, nobody knew me, and the reserve books were less in demand. The day before one of my history hour exams, I still hadn't gotten around to reading the first book on the list, an endemic Harvard disease. I ambled over to the reserve desk to get one of the tomes that would bail me out on the morrow. There were two girls working there. One a tall tennis-anyone type, the other a bespectacled mouse type. I opted for Minnie Four-Eyes.

'Do you have *The Waning of the Middle Ages*?' She shot a glance up at me. 'Do you have your own library?' she asked. 'Listen, Harvard is allowed to use the Radcliffe library. I'm not talking legality, Preppie, I'm taking ethics. You guys have five million books. We have a few lousy thousand.'

Christ, a superior-being type! The kind who think since the ratio of Radcliffe to Harvard is five to one, the girls must be five times as smart. I normally cut these types to ribbons, but just then I badly needed that goddamn book. 'Listen, I need that goddamn book.' 'Wouldja please watch your profanity, Preppie?' 'What makes you so sure I went to prep school?' 'You look stupid and rich,' she said, removing her glasses. 'You're wrong,' I protested. 'I'm actually smart and poor.' 'Oh, no, Preppie. I'm smart and poor.'

She was staring straight at me. Her eyes were brown. Okay, maybe I look rich, but I wouldn't let some 'Cliffie - even one with pretty eyes - call me dumb. 'What the hell makes you so smart?' I asked. 'I wouldn't go for coffee with you,' she answered. 'Listen - I wouldn't ask you.' 'That,' she replied, 'is what makes you stupid.'

Let me explain why I took her for coffee. By shrewdly capitulating at the crucial moment - i.e., by pretending that I suddenly wanted to - I got my book. And since she couldn't leave until the library closed, I had plenty of time to absorb some pithy phrases about the shift of royal dependence from cleric to lawyer in the late eleventh century. I got an A minus on the exam, coincidentally the same grade I assigned to Jenny's legs when she first walked from behind that desk. I can't say I gave her costume an honor grade, however; it was a bit too Boho for my taste. I especially loathed that Indian thing she carried for a handbag. Fortunately, I didn't mention this, as I later discovered it was of her own design. We went to the Midget Restaurant, a nearby sandwich joint which, despite its name, is not restricted to people of small stature. I ordered two coffees and a brownie with ice cream (for her). 'I'm Jennifer Cavilleri,' she said, 'an American of Italian descent.'

As if I wouldn't have known. 'And a music major,' she added. 'My name is Oliver,' I said. 'First or last?' she asked. 'First,' I answered, and then confessed that my entire name was Oliver Barrett. (I mean, that's most of it.) 'Oh,' she said. 'Barrett, like the poet?' 'Yes,' I said. 'No relation.'

In the pause that ensued, I gave inward thanks that she hadn't come up with the usual distressing question: 'Barrett, like the hall?' For it is my special albatross to be related to the guy that built Barrett Hall, the largest and ugliest structure in Harvard Yard, a colossal monument to my family's money, vanity - and

flagrant Harvardism. After that, she was pretty quiet. Could we have run out of conversation so quickly? Had I turned her off by not being related to the poet? What? She simply sat there, semi-smiling at me. For something to do, I checked out her notebooks. Her handwriting was curious - small sharp little letters with no capitals (who did she think she was, e. e. cummings?). And she was taking some pretty snowy courses: Comp. Lit. 105, Music 150, Music 201-'Music 201? Isn't that a graduate course?'

She nodded yes, and was not very good at masking her pride.

'Renaissance polyphony.'

'What's polyphony?'

'Nothing sexual, Preppie.'

Why was I putting up with this? Doesn't she read the Crimson? Doesn't she know who I am?

'Hey, don't you know who I am?'

'Yeah,' she answered with kind of disdain. 'You're the guy that owns Barrett Hall.' She didn't know who I was.

'I don't own Barrett Hall,' I quibbled. 'My great-grandfather happened to give it to Harvard.'

'So his not-so-great grandson would be sure to get in! 'That was the limit.

'Jenny, if you're so convinced I'm a loser, why did you bulldoze me into buying you coffee?'

She looked me straight in the eye and smiled. 'I like your body,' she said.

Part of being a big winner is the ability to be a good loser. There's no paradox involved. It's a distinctly Harvard thing to be able to turn any defeat into victory. 'Tough luck, Barrett. You played a helluva game.'

'Really, I'm so glad you fellows took it, I mean, you people need to win so badly' Of course, an out-and-out triumph is better. I mean, if you have the option, the last-minute score is preferable. And as I walked Jenny back to her dorm, I had not despaired of ultimate victory over this snotty Radcliffe bitch.

'Listen, you snotty Radcliffe bitch, Friday night is the Dartmouth hockey game.'

'So?' 'So I'd like you to come.' She replied with the usual Radcliffe reverence for sport: 'Why the hell should I come to a lousy hockey game?'

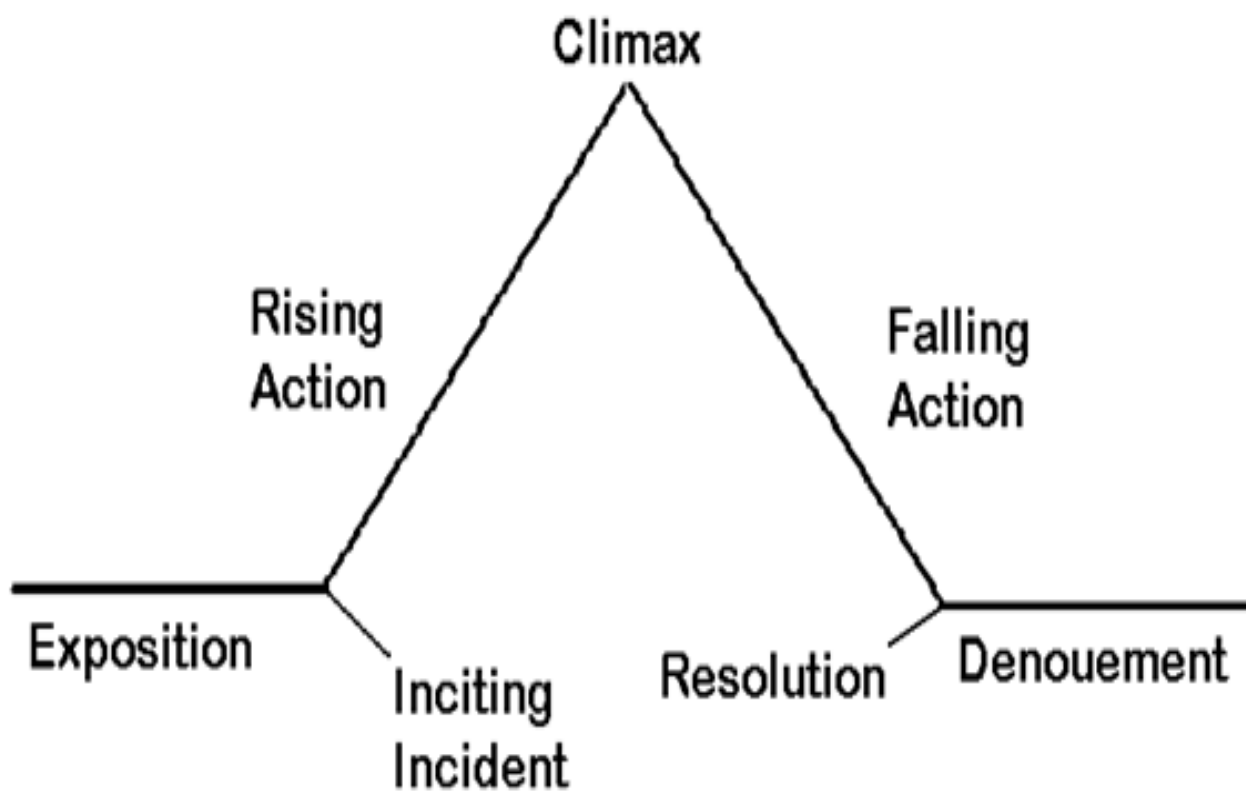
I answered casually:

'Because I'm playing.' There was a brief silence. I think I heard snow falling. 'For which side?' she asked.

Anexa 18. Metoda *Photo Story* în baza unui fragment din *Love Story* de Erich Segal



Anexa 19. Model de hartă a textului



Anexa 20. Strategii receptive și productive de lucru cu vocabularul în baza TL

<i>Strategii inductiv-deductive</i>	<i>Strategii lexicografice</i>	<i>Strategii de adnotare</i>	<i>Strategii de procesare și consolidare</i>	<i>Strategii de codare și activare a cunoștințelor lexicale</i>
Deducerea sensului în context, în baza cunoștințelor lexicale anterioare, prin analiza categoriei morfologice. Asocierea de cuvinte. Clasificare/categorizare. Eliminarea unității extra. Hărți conceptuale. Împerechere. Definire. Parafrazare. Prietenii falși (using cognates in Mother Tongue-cu precauție!) Pictograme, asociere, imagine-unitate lexicală. Cuvinte încrucișate.	Consultarea dicționarului monolingv. Consultarea dicționarului bilingv. Utilizarea dicționarelor de sinonime, antonime, expresii idiomatice.	Glosarea. Luarea de notițe. Subliniere în text. Fișe. Liste de unități lexicale tematice. Analiza categoriei morfologice. Exemplificare. Gruparea cuvintelor pe pagină.	Imitare pronunție corectă. Ortografiere corectă. Completarea spațiilor. Sinonimie, antonimie, hiperonimie Metoda LOCI. Ordonare (Unscrambling). Identificare într-un text audiat. Cuvinte- cheie. Taboo. Bingo. Provocarea minții (în 2 minute, scrieți cât mai multe cuvinte la temă/ care conțin silaba X). Bulgărele de zăpadă. Dictare (running dictation). Întrebări și răspunsuri. Alegeri multiple. Mimare.	Asociere cuvânt - experiențe personale. Utilizare în micro/macro contexte. Piramide lexicale. Scurte narațiuni cu incorporare de unități lexicale tematice. Descrieri. Relexicalizare. Parafrazarea unui text. Haiku. Acrostic. Rezumare cu inserare de unități lexicale specifice. Think-pair-share. Traducere. Mediere.

Anexa 21. Media la variabilele cercetate în EE și EC la etapa de validare

	EE/EC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Corectitudine lexico-seman_re	EE	41	4,2927	,67985	,10617
	EC	41	3,7317	,80698	,12603
Corectitudine morfo-sintacti_re	EE	41	3,3171	,72246	,11283
	EC	41	2,7317	,59264	,09255
Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi_re	EE	41	4,1707	,70365	,10989
	EC	41	3,7561	,62372	,09741
Volumul vocabularului_re	EE	41	4,2195	,61287	,09571
	EC	41	3,3415	,48009	,07498
Total competența lingvistică_re	EE	41	4,0061	,41264	,06444
	EC	41	3,3988	,37425	,05845
Registrul lingvistic (comp. socioling)_re	EE	41	4,1951	,60081	,09383
	EC	41	3,5854	,63149	,09862
Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologice_re	EE	41	3,4146	,66991	,10462
	EC	41	2,3902	,73750	,11518
Exprimarea politeții_re	EE	41	4,1220	,67805	,10589
	EC	41	3,4146	,54661	,08537
Coeziune (comp. pragmatică)_re	EE	41	3,6585	,72835	,11375
	EC	41	3,1951	,51086	,07978
Coerența_re	EE	41	3,3415	,65612	,10247
	EC	41	2,5366	,59572	,09304
Dezvoltare tematică_re	EE	41	4,3415	,65612	,10247
	EC	41	3,6585	,61684	,09633
Inferențe și interpretare (Gândirea critică)_re	EE	41	4,2195	,68964	,10770
	EC	41	3,5854	,74080	,11569
Analiza și sinteza_re	EE	41	3,3171	,78864	,12316
	EC	41	2,5854	,66991	,10462
Argumentare de opinii și atitudini_re	EE	41	4,2439	,53761	,08396
	EC	41	3,3659	,58121	,09077

Anexa 22. Semnificația diferenței după testul T în experimentul de formare la variabilele supuse măsurării EE /EC

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Corectitudine lexico-seman_re	Equal variances assumed	,913	,342	3,404	80	,001	,56098	,16479	,23303	,88892
	Equal variances not assumed			3,404	77,759	,001	,56098	,16479	,23288	,88907
Corectitudine morfo-sintacti_re	Equal variances assumed	1,551	,217	4,011	80	,000	,58537	,14593	,29495	,87578
	Equal variances not assumed			4,011	77,054	,000	,58537	,14593	,29478	,87596
Corectitudine fonetică/ortografică/ortopei_re	Equal variances assumed	,138	,711	2,824	80	,006	,41463	,14685	,12240	,70687
	Equal variances not assumed			2,824	78,864	,006	,41463	,14685	,12233	,70694
Volumul vocabularului_re	Equal variances assumed	,567	,453	7,222	80	,000	,87805	,12158	,63609	1,12001
	Equal variances not assumed			7,222	75,662	,000	,87805	,12158	,63587	1,12022
Total competența lingvistică_re	Equal variances assumed	,009	,924	6,981	80	,000	,60732	,08700	,43418	,78045
	Equal variances not assumed			6,981	79,249	,000	,60732	,08700	,43415	,78048
Registrul lingvistic (comp. socioling.)_re	Equal variances assumed	2,069	,154	4,479	80	,000	,60976	,13613	,33885	,88066
	Equal variances not assumed			4,479	79,802	,000	,60976	,13613	,33884	,88067

Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologice_re	Equal variances assumed	,318	,574	6,583	80	,000	1,02439	,15560	,71473	1,33405
	Equal variances not assumed			6,583	79,272	,000	1,02439	,15560	,71469	1,33409
Exprimarea politeției_re	Equal variances assumed	,013	,911	5,200	80	,000	,70732	,13602	,43663	,97800
	Equal variances not assumed			5,200	76,552	,000	,70732	,13602	,43645	,97819
Coeziune (comp. pragmatică)_re	Equal variances assumed	12,167	,001	3,335	80	,001	,46341	,13894	,18692	,73991
	Equal variances not assumed			3,335	71,687	,001	,46341	,13894	,18642	,74040
Coerența_re	Equal variances assumed	,309	,580	5,815	80	,000	,80488	,13840	,52945	1,08031
	Equal variances not assumed			5,815	79,265	,000	,80488	,13840	,52941	1,08035
Dezvoltare tematică_re	Equal variances assumed	,260	,611	4,856	80	,000	,68293	,14064	,40304	,96281
	Equal variances not assumed			4,856	79,697	,000	,68293	,14064	,40303	,96283
Inferențe și interpretare (Gândirea critică)_re	Equal variances assumed	1,807	,183	4,012	80	,000	,63415	,15807	,31958	,94871
	Equal variances not assumed			4,012	79,594	,000	,63415	,15807	,31956	,94873
Analiza și sinteza_re	Equal variances assumed	,207	,650	4,528	80	,000	,73171	,16160	,41011	1,05331
	Equal variances not assumed			4,528	77,961	,000	,73171	,16160	,40998	1,05344
Argumentare de opinii și atitudini_re	Equal variances assumed	1,995	,162	7,101	80	,000	,87805	,12365	,63198	1,12411
	Equal variances not assumed			7,101	79,518	,000	,87805	,12365	,63196	1,12414

Anexa 23. Media la variabilele cercetate în EE la etapa pre/post experimentală

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Corectitudine lexico-seman	3,5854	41	,92129	,14388
	Corectitudine lexico-seman_re	4,2927	41	,67985	,10617
Pair 2	Corectitudine morfo-sintacti	2,3415	41	,99020	,15464
	Corectitudine morfo-sintacti_re	3,3171	41	,72246	,11283
Pair 3	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi	3,2683	41	,94933	,14826
	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi_re	4,1707	41	,70365	,10989
Pair 4	Volumul vocabularului	2,9268	41	,68521	,10701
	Volumul vocabularului_re	4,2195	41	,61287	,09571
Pair 5	total competența lingvistică	3,0232	41	,71555	,11175
	total competența lingvistică_re	4,0061	41	,41264	,06444
Pair 6	Registrul lingvistic (comp. socioling.)	3,2439	41	,88827	,13872
	Registrul lingvistic (comp. socioling.)_re	4,1951	41	,60081	,09383
Pair 7	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic	1,2195	41	,96209	,15025
	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic_re	3,4146	41	,66991	,10462
Pair 8	Exprimarea politeții	3,1707	41	1,02231	,15966
	Exprimarea politeții_re	4,1220	41	,67805	,10589
Pair 9	Coeziune (comp. pragmatică)	3,1220	41	,78087	,12195
	Coeziune (comp. pragmatică)_re	3,6585	41	,72835	,11375
Pair 10	Coerența	1,8537	41	,98896	,15445
	Coerența_re	3,3415	41	,65612	,10247
Pair 11	Dezvoltare tematică	3,3659	41	,79863	,12472
	Dezvoltare tematică_re	4,3415	41	,65612	,10247
Pair 12	Inferențe și interpretare (Gândirea critică)	2,8293	41	,91931	,14357
	Inferențe și interpretare (Gândirea critică)_re	4,2195	41	,68964	,10770
Pair 13	Analiza și sinteza	2,2195	41	,88069	,13754
	Analiza și sinteza_re	3,3171	41	,78864	,12316
Pair 14	Argumentare de opinii și atitudini	3,2439	41	,88827	,13872
	Argumentare de opinii și atitudini_re	4,2439	41	,53761	,08396

Anexa 24. Semnificația diferenței după testul T la etapa de validare pe variabilele cercetate în EE

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
1	Corect. lexico-seman – Corect. lexico-seman_re	-,70732	,71568	,11177	-,93321	-,48142	-6,328	40	,000
2	Corect. morfo-sintacti - Corect. morfo-sintacti_re	-,97561	1,06037	,16560	-1,31030	-,64091	-5,891	40	,000
3	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi - Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi_re	-,90244	1,06782	,16677	-1,23949	-,56539	-5,411	40	,000
4	Volumul vocabularului - Volumul vocabularului_re	-1,29268	,95509	,14916	-1,59415	-,99122	-8,666	40	,000
5	total competența lingvistică - total competența lingvistică_re	-,98293	,60576	,09460	-1,17413	-,79172	-10,390	40	,000
6	Registrul lingvistic (comp. socioling.) - Registrullingvistic (comp. socioling.)_re	-,95122	,83520	,13044	-1,21484	-,68760	-7,293	40	,000
7	Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologic - Expresii cu caracter idiomatice sau frazeologic_re	-2,19512	1,05403	,16461	-2,52781	-1,86243	-13,335	40	,000
8	Exprimarea politetiei - Exprimarea politetiei_re	-,95122	1,04765	,16361	-1,28190	-,62054	-5,814	40	,000
9	Coeziune (comp. pragmatică) - Coeziune (comp. pragmatică)_re	-,53659	,77774	,12146	-,78207	-,29110	-4,418	40	,000
10	Coerența – Coerența_re	-1,48780	1,12076	,17503	-1,84156	-1,13405	-8,500	40	,000
11	Dezvoltare tematică - Dezvoltare tematică_re	-,97561	,90796	,14180	-1,26220	-,68902	-6,880	40	,000
12	Inferențe și interpret. (Gândirea critică) – Inferențe și interpret. (Gândirea critică)_re	-1,39024	,80244	,12532	-1,64352	-1,13696	-11,094	40	,000
13	Analiza și sinteza - Analiza și sinteza_re	-1,09756	1,04415	,16307	-1,42713	-,76799	-6,731	40	,000
14	Argumentare de opinii și atitudini – Argumentare de opinii și atitudini_re	-1,00000	1,07238	,16748	-1,33849	-,66151		40	,000

Anexa 25. Media pe variabilele cercetate în EC la etapa pre și post experimentală

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error
Pair 1	Corectitudine lexico-seman	3,5366	41	,74490	,11633
	Corectitudine lexico-seman_re	3,7317	41	,80698	,12603
Pair 2	Corectitudine morfo-sintacti	2,4634	41	,83957	,13112
	Corectitudine morfo-sintacti_re	2,7317	41	,59264	,09255
Pair 3	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi	3,1220	41	,87164	,13613
	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi_re	3,7561	41	,62372	,09741
Pair 4	Volumul vocabularului	3,0244	41	,68876	,10757
	Volumul vocabularului_re	3,3415	41	,48009	,07498
Pair 5	total competența lingvistică	3,0273	41	,52841	,08252
	total competența lingvistică_re	3,3988	41	,37425	,05845
Pair 6	Registrul lingvistic (comp. socioling.)	3,2927	41	,71568	,11177
	Registrul lingvistic (comp. socioling.)_re	3,5854	41	,63149	,09862
Pair 7	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic	1,2683	41	,92262	,14409
	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic_re	2,3902	41	,73750	,11518
Pair 8	Exprimarea politeții	2,8537	41	,79250	,12377
	Exprimarea politeții_re	3,4146	41	,54661	,08537
Pair 9	Coeziune (comp. pragmatică)	3,0732	41	,75466	,11786
	Coeziune (comp. pragmatică)_re	3,1951	41	,51086	,07978
Pair 10	Coerența	1,9756	41	,68876	,10757
	Coerența_re	2,5366	41	,59572	,09304
Pair 11	Dezvoltare tematică	3,3415	41	,72835	,11375
	Dezvoltare tematică_re	3,6585	41	,61684	,09633
Pair 12	Inferențe și interpretare (Gândirea critică)	2,8049	41	,71483	,11164
	Inferențe și interpretare (Gândirea critică)_re	3,5854	41	,74080	,11569
Pair 13	Analiza și sinteza	2,2927	41	,67985	,10617
	Analiza și sinteza_re	2,5854	41	,66991	,10462
Pair 14	Argumentare de opinii și atitudini	3,1951	41	,78165	,12207
	Argumentare de opinii și atitudini_re	3,3659	41	,58121	,09077

Anexa 26. Semnificația diferenței după testul T în experimentul de validare la variabilele cercetate în EC (EC/test și EC/retest)

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Corectitudine lexico-seman - Corectitudine lexico-seman_re	-,19512	,81300	,12697	-,45174	,06149	-1,537	40	,132
Pair 2	Corectitudine morfo-sintacti - Corectitudine morfo-sintacti_re	-,26829	,80698	,12603	-,52301	-,01358	-2,129	40	,069
Pair 3	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi - Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepi_re	-,63415	,99388	,15522	-,94785	-,32044	-4,086	40	,070
Pair 4	Volumul vocabularului - Volumul vocabularului_re	-,31707	,78864	,12316	-,56600	-,06815	-2,574	40	,084
Pair 5	total competența lingvistică - total competența lingvistică_re	-,37146	,49027	,07657	-,52621	-,21672	-4,851	40	,112
Pair 6	Registrul lingvistic (comp. socioling.) - Registrul lingvistic (comp. socioling.)_re	-,29268	,74980	,11710	-,52935	-,05602	-2,499	40	,177
Pair 7	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic - Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic_re	-1,12195	1,14445	,17873	-1,48318	-,76072	-6,277	40	,200
Pair 8	Exprimarea politetii - Exprimarea politetii_re	-,56098	,83812	,13089	-,82552	-,29643	-4,286	40	,400
Pair 9	Coeziune (comp. pragmatică) - Coeziune (comp. pragmatică)_re	-,12195	,92723	,14481	-,41462	,17072	-,842	40	,405
Pair 10	Coerența – Coerența_re	-,56098	,74326	,11608	-,79558	-,32637	-4,833	40	,100
Pair 11	Dezvoltare tematică - Dezvoltare tematică_re	-,31707	1,01092	,15788	-,63616	,00201	-2,008	40	,051
Pair 12	Inferențe și interpretare (Gândirea critică) – Inferențe și interpretare (Gândirea critică)_re	-,78049	,85183	,13303	-1,04936	-,51162	-5,867	40	,069
Pair 13	Analiza și sinteza - Analiza și sinteza_re	-,29268	,71568	,11177	-,51858	-,06679	-2,619	40	,122
Pair 14	Argumentare de opinii și atitudini – Argumentare de opinii și atitudini_re	-,17073	,86320	,13481	-,44319	,10173	-1,266	40	,213

Anexa 27

Valori experimentale ale variabilelor cercetării în EC în dimensiune comparativă

Comp etență	Variabile	EC Constatare Validare	Nr.	M	St dev	t	Df	p
Lingvi stică	Corectitudine lexico-semantică	EC cons.	41	3,5366	0,75	-1,537	40	0,132
		EC valid.		3,7317	0,81			
	Corectitudine morfo-sintactică	EC cons.	41	2,4634	0,84	-2,129	40	0,069
		EC valid.		2,7317	0,59			
	Corectitudine fonetică/ortografică/ortoepică	EC cons.	41	3,1220	0,87	-4,086	40	0,70
		EC valid.		3,7561	0,62			
	Volumul vocabularului	EC cons.	41	3,0244	0,69	-2,574	40	0,84
		EC valid.		3,3415	0,48			
Socio- lingvis tică	Registrul lingvistic	EC cons.	41	3,2927	0,72	-2,499	40	0,177
		EC valid.		3,5854	0,63			
	Expresii cu caracter idiomatic sau frazeologic	EC cons.	41	1,2683	0,92	-6,277	40	0,200
		EC valid.		2,3902	0,73			
	Exprimarea politetii	EC cons.	41	2,8537	0,79	-4,286	40	0,400
		EC valid.		3,4146	0,55			
Pragm ati că	Coeziune	EC cons.	41	3,0732	0,74	-0,842	40	0,405
		EC valid.		3,1951	0,51			
	Coerență	EC cons.	41	1,9756	0,69	-4,833	40	0,100
		EC valid.		2,5366	0,60			
	Dezvoltare tematică	EC cons.	41	3,3415	0,73	-2,008	40	0,051
		EC valid.		3,6585	0,63			
Gândi re critică	Inferențe și interpretare	EC cons.	41	2,8049	0,71	-5,867	40	0,069
		EC valid.		3,5854	0,74			
	Analiză și sinteză	EC cons.	41	2,2927	0,68	-2,619	40	0,122
		EC valid.		2,5854	0,67			
	Argumentare de opinii și atitudini	EC cons.	41	3,1951	0,78	-1,266	40	0,213
		EC valid.		3,3659	0,58			

DECLARAȚIA PRIVIND RESPONSABILITATEA ASUMATĂ

Subsemnata, Lilia Petriciuc, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctor se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele, în conformitate cu legislația în vigoare.

_____2021

Lilia Petriciuc

CV-ul autorului

Curriculum vitae

Europass



Informații personale

Nume Prenume

Lilia Petriciuc

Adresă

N Str. Ceucari 5/8, ap. 105, Chișinău

E-mail

to.li@live.com

Naționalitate

Moldova

Data nașterii

22.01.1977

Sex

feminin

Locul de muncă vizat

**Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
Lector la Catedra de Filologie Engleză**

Perioada

01.09. 2003-prezent

Funcția/postul

Lector catedra de Limba engleză

Activități și
responsabilități
principale

Predarea cursurilor universitare Strategii de comunicare în limba engleză,
Analiza Textului pentru specializarea B, Metodologia predării limbii
engleze la școlarii de vârstă mică

Numele și adresa
angajatorului

UPS „Ion Creangă”, str. Ion Creangă, 1

Educație și formare

Perioada

2014-Prezent

Numele și tipul
instituției de

Școala Doctorală UPS „Ion Creangă”
Științe ale Educației

învățământ/furnizorului
de formare

Octombrie, 2018- Iulie, 2019

Mobilitate academică, Universitatea din Granada, Spania
Facultatea Științe ale Educației

Iulie, 2013 – ianuarie, 2015

Masterat Educație Lingvistică și Comunicare Interculturală

1994-1999

Studii de Licență la Universitatea de Stat „Alec Russo”, mun. Bălți,
Facultatea Limbi și Literaturi Străine

Aptitudini și competențe personale

Limba maternă
Limbi străine
Autoevaluare
Nivel european (*)

Limba franceză

Limba spaniolă

**Informații
suplimentare**

Limba română

Înțelegere	Vorbire			Scriere
Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Exprimare scrisă
C2	C2	C1	C1	C1
B2	C1	B2	B1	B1

Dezvoltare profesională continuă:

- **20.01.2020- 3.03.2020 TESOL Methodology (K-12 HE).** MOOC. Provided by Baltimore University via *American English (AE) E-Teacher Program*
- **30.10.2019** -Richmond University Webinars. *Why are Reading Projects an Excellent Idea for your Students?*
- **28.10.19** -The Advancing Learning Webinar. *Simple Future: How Do We Really Talk about the Future*
- **16.10.2019** -National Geographic Learning Webinar: *Exploring Endangered Languages*
- **03.10.2019** – Webinar with CISCO
- **30.10.2018** -Cambridge University Press. *Teaching Higher Order Reading Skills. Teaching Summarizing More Effectively*
- **30.04.2018** -National Geographic Learning Webinar: *How to Motivate Learners with Visible Goals*
- **18.11.2018**-VenTESOL. The Central American and Caribbean Basin TESOL Affiliates. *Doing Action Research isn't Hard. Let's Do It*
- **09.04.2018- 21.05.2018** Canvas MOOC. *Using Educational Technology in the English Language Classroom.* Provided by Iowa State University via the American English (AE) E-Teacher Program
- **05.02-2018-22.03.2018** Canvas MOOC. *Integrating Critical Thinking Skills into the Exploration of Culture in an EFL Setting.* Provided by World Learning, as part of the American English (AE) E-Teacher Program
- **29.01.2018-16.03.2018** **Becoming a Better Teacher: Exploring Professional Development.** Provided by the British Council via Future Learn
- **17.01.2018.** ETRC. *Five Minute Activities to Make Your Students Talk*
- **16.01.2018.** National Geographic Learning. *Making Learning Last. Creating Memorable Lessons for Your Students*
- **03.02.2018** IATEFL Webinars.*International English and Its Implications for Teaching and Learning*

Participări la conferințe, simpozioane:

26.11.2019 Conferință Internațională *Contemporary Approaches to Linguistics and Foreign Language Didactics*, Catedra de Filologie Engleză, UPS Ion Creangă, Chișinău

17-19.04. 2018. Conferință Internațională „Working with Gifted Students: Problems and Perspectives. „M.P. Dragomanov” University, Kiev

24-26.04. 2018. Conferință Internațională organizată de Catedra de Germană în Colaborare cu DAAD, „Current Problems in Linguistics and Foreign Language Teaching” „Ion Creanga” University, Chisinau

03.02.2018. Forumul Național Educațional. Evaluarea Cadrelor Didactice.

Biblioteca Municipală B. P. Hașdeu

30.10.2017. Forumul Național Educațional, ediția 4a. UPS „Ion Creangă”

28-30 .04.2017. Conferință Internațională a Profesorilor de Limba engleză „Teaching English to Selfie Generation - Emerging Trends and Challenges”, Chișinău

17-18.03.2017 IIIrd Spring International Symposium „Time for Challenges and Changes in the Teaching World, „Alecu Russo” University, Bałti.

09.04.2016 Conferință Națională MATE „Exploring Receptive Skills: Reading and Listening”. National College, Iași, România

15.12.2016. Conferință Națională cu Participare Internațională „Approches par competences-composante essentielles de la reforme du systeme educatif”, SPU „Ion Creangă”, Chișinău

18-19 .03.2016. II International Spring Symposium „Reflecting upon English Language teaching in a Culturally Diverse World, „Alecu Russo” University, Balti

25.04.2015. Conferință Internațională „Learning Foreign Languages-Opening New Doors”, Chișinău Summit Center