

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII
MOLDOVA
UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**



**FACULTATEA LIMBI ȘI LITERATURI STRĂINE
CATEDRA FILOLOGIE ENGLEZĂ**

**PROBLEME ACTUALE ALE LINGVISTICII ȘI
DIDACTICII LIMBILOR STRĂINE**

EDIȚIA A III-A

**MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE
NAȚIONALE CU PARTICIPARE INTERNAȚIONALĂ**

25 noiembrie, 2022

Chișinău, 2022

Aprobată de Senatul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

PROBLEME ACTUALE ALE LINGVISTICII ȘI DIDACTICII LIMBILOR STRĂINE

MATERIALELE CONFERINȚEI ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE CU PARTICIPARE
INTERNAȚIONALĂ

Coordonare științifică:

Golubovschi Oxana, conf. univ., dr., șef interimar, Catedra Filologie Engleză, Facultatea de
Limbi și Literaturi Străine

Colegiul de redacție:

Burea Svetlana, conf. univ., dr.

Golubovschi Oxana, conf. univ., dr.

Burdujan Radu, conf. univ., dr.

Nazaru Cristina, asistent univ.

Tehnoredactare: **Golubovschi Oxana**, conf. univ., dr.

Artemciuc Daniela, laborant superior

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII

"Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine", conferință științifică națională (3 ; 2022 ; Chișinău). Probleme actuale ale lingvisticii și didacticii limbilor străine : Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională, Ediția a 3-a, 25 noiembrie 2022 / coordonare științifică: Golubovschi Oxana ; colegiul de redacție: Burea Svetlana [et al.]. – Chișinău : S. n., 2023 (CEP UPSC). – 204 p. : fig., tab.

Cerințe de sistem: PDF Reader.

Antetit.: Min. Educației și Cercet. al Rep. Moldova, Univ. Ped. de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, Fac. Limbi și Literaturi Străine, Catedra Filologie Engl. – Texte, rez.: lb. rom., engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art.

ISBN 978-9975-46-739-1 (PDF).

811'1+37.016(082)=135.1=111

P 93

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă”

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Tuncer Can - conf. univ., Dr., Universitatea İstanbul – Cerrahpaşa, Departamentul Predarea Limbii Engleze, Turcia

Danielle Aldawood - lector univ., Dr., Universitatea George Mason, Statele Unite ale Americii

Nada Buzadžić Nikolajević - lector univ., Dr., Profesor de Studii Aplicate, Academia de Studii Aplicate Šabac, Serbia

Robert Eckhart - bursier Fulbright, Fost director executiv al Programelor combinate Engleza limba străină (ESL), Universitatea de Stat din Ohio, Colegiul de Științe ale Educației

Oxana Chira - conf. univ., Dr., Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

Pascaru Daniela - conf. univ., Dr., USM, Facultatea de Litere, Departamentul Limba Engleză și Limba Franceză de Specialitate

Solcan Angela - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Decan FLLS

Golubovschi Oxana - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Budnic Ana - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Șchiopu Lucia - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Usatîi Larisa - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Burea Svetlana - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Burdujan Radu - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Gogu Tamara - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Sagoian Eraneac - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Babîră Eugenia - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Greco Jana - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Chiseliu Victor - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Germană

Culea Uliana - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Limbi Romanice

Avornicesă Natalia - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Limbi Romanice

COMITETUL ORGANIZATORIC

Robert Eckhart - bursier Fulbright, Fost director executiv al Programelor combinate Engleza limba străină (ESL), Universitatea de Stat din Ohio, Colegiul de Științe ale Educației

Golubovschi Oxana - Conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Hertă Lilia - lector univ., doctor, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Nazaru Cristina - asistent universitar, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Mardari Alina - asistent universitar, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Bucuci Olesea - asistent universitar, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Tiosa Uliana - conf. univ., doctor, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Germană

Petriciuc Lilia - lector univ., doctor, UPSC “I. Creangă”, Catedra Filologie Engleză

Melniciuc Radu - conf. univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Limbi Romanice

Bulat-Guzun Ana - lector univ., Dr., UPSC “I. Creangă”, Catedra Limbi Romanice

Sava Anastasia - asistent universitar, UPSC “I. Creangă”, Catedra Limbi Romanice

Celpan-Patic Natalia - asistent universitar, UPSC “I. Creangă” Catedra Limbi Romanice

CUPRINS

1	BULAT-GUZUN Ana <i>Activități de receptare a mesajelor scrise integrate în manualul digital interactiv de limba franceză</i>	6
2	ENACHE Beatrice-Ionela <i>Exemplu de bună practică: programa de curs opțional "the story of england"</i>	13
3	CELPAN-PATIC Natalia <i>L'enseignement d'une grammaire fonctionnelle par l'écriture créative (en contexte de formation continue des enseignants de fle)</i>	16
4	COPACINSCHI Angela <i>Specificul întrebuirii unor părți de vorbire în funcții suplimentare</i>	24
5	YAVUZ Tatiana <i>Competența digitală în procesul instruirii studenților traducători</i>	31
6	CAZAC Viorica, OALĂ Viorica <i>Interactive strategies in teaching and learning EMP</i>	35
7	LOVIN (COMORAȘU) Aura <i>Vitoria Lipan - un arhetip psihologic</i>	42
8	CHILIMCIUC Zinaida <i>Utilisation des documents authentiques en classe de FL</i>	47
9	DONOAGĂ Diana <i>La stratégie du développement de la liberté académique dans le processus de la formation professionnelle des enseignants</i>	54
10	MELNICIUC Radu <i>Strategii discursive în propaganda nazistă și putinistă</i>	58
11	HERȚA Lilia, POSTICĂ Oxana <i>Definirea conceptului de competență de comunicare în limba straină</i>	63
12	PETRICIUC Lilia <i>Metodă versus metodologie în bază de principii în didactica limbilor străine în cadrul abordării comunicative</i>	71
13	MARDARI Alina <i>Rolul contextualizării în predare și învățarea limbii engleze</i>	77
14	ION Veronica <i>Schimbarea paradigmei de predare-învățare a limbii engleze în învățământul profesional tehnologic</i>	82
15	TĂRÎȚĂ Stella <i>Colocația: un element esențial în traducerea frazemelor</i>	88
16	TODOROV Mariana <i>The audio-lingual method: a simple and easy speech teaching strategy</i>	93
17	HOLUBEVA Valentina, ECKHART Robert <i>Five reasons to switch to learner centered learning in the digital world</i>	98
18	ȘCHIOPU Lucia <i>The strategic approach of the communication paradigm in the higher education institution</i>	102
19	CERNEI Kristina <i>Implementing universal design for learning principles in TEFL</i>	108

20	STOIANOVA Inga <i>Aspects of detective fiction translation</i>	112
21	BUREA Svetlana <i>Different frameworks in building powerful learning environments</i>	119
22	BACIMANOVA Nadejda <i>Preparing TESOL specialists: American takeaways</i>	125
23	MOTRENIUC Diana <i>Commercial advertising versus social advertising</i>	132
24	DARAWSHEH Ahlam, GALI Nadia <i>Creating a positive learning environment for special educational need</i>	138
25	TIOSA Iuliana <i>Assoziogramm zur förderung des schriftlichen Ausdrucks</i>	143
26	SHEVERINA Svetlana, KOPONIROVA Svetlana, SEREDA Elena <i>Английский завтрак для учителя математики или, когда дружат учителя английского, технологии и математики</i>	148
27	BUZADŽIĆ Nada <i>First- and third-person narrators in Ann Beattie's short stories</i>	152
28	GOLUBOVSKI Oľana, ĢIRNEŢ Mariana <i>Enhancing students' narrative writing skills through the use of podcasts</i>	159
29	SARATHCHANDRA Kavishka, DISSANAYAKE Hiranya, MENDIS Oshani, IDDAGODA Anuradha <i>Corporate governance and financial performance: evidence from listed family firms in developing economy</i>	165
30	FAIROZ Khateeb <i>National assessments in Israeli education system</i>	178
31	LAŞCU Tatiana <i>Developing pragmatic language awareness through literary texts in the English classroom</i>	185
32	PASCARU Daniela, ŞAGANEAN Gabriela <i>The stylistic dimension of the novel To Kill a Mockingbird by Harper Lee</i>	190
33	SAGOIAN Eraneac, SAGOYAN Agunik, SHEVERINA Svetlana <i>Requirements for designing and making tests</i>	196
34	SKARAEVA Svetlana <i>How to assess descriptive essay writing</i>	200

**ACTIVITĂȚI DE RECEPTARE A MESAJELOR SCRISE
INTEGRATE ÎN MANUALUL DIGITAL INTERACTIV DE LIMBA FRANCEZĂ**

**ACTIVITIES TO DEVELOP WRITTEN RECEPTIVE SKILLS
INTEGRATED IN THE INTERACTIVE FRENCH TEXTBOOK**

Ana Bulat-Guzun,
PhD, univ. lect.,
"Ion Creangă" SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0002-4882-5744

CZU: 811.133.1:004.4

Abstract: *The school textbook occupies a special place in the educational system, reflecting the pedagogical concerns of a society. At the moment when new technologies are unavoidable in the context of the society in which we live, it is impossible to discuss the school textbook without addressing the relationship that exists between it and ICT. The development and implementation of digital textbooks represents the beginning of a revolutionary process in education. The French interactive digital textbook is an educational software developed within the project "Development and Implementation of Interactive Digital Textbook in Pre-University Education". Due to the activities that can be done interactively, presented in this manual, it represents an important tool for developing the competence of receiving written messages in French.*

Key-words: *school book, ICT, interactive digital manual, educational software, written receptive skills.*

Cale regală pentru introducerea noilor practici pedagogice sau, din contra, instrument al conservatorismului [2, p.7], manualul școlar ocupă un loc deosebit în sistemul educațional. Datorită statutului său familiar și incontestabil de reprezentant al cunoașterii și de suport care nu poate fi disociat de actul învățării [11, p.36], manualul școlar reflectă preocupările pedagogice ale unei societăți, devenind astfel o sursă de încredere pentru toți actorii educației: profesori, elevi, părinți.

Manualul modern are un rol decisiv în formarea personalității elevilor, dat fiind faptul că acesta constituie „instrumentul de lucru care prezintă informația, strategiile didactice, jocurile didactice interactive, designul, tehnoredactarea, stilistica grafică a textului, corelarea informației textuale cu cea iconografică, succesivitatea textelor informative, a activităților interactive, sintezele, extinderile, autoevaluările etc.” [5, p.8], integrate într-un demers educațional centrat pe elev. În acest sens, manualul stimulează gândirea elevilor și facilitează formarea deprinderilor și atitudinilor, care, ulterior, vor asigura accesul spre etapa de formare a competențelor vizate de disciplina studiată.

Manualul, prezent în forma pe care o cunoaștem astăzi, a traversat un lung proces de evoluție, în care a suportat schimbări majore privind forma, modul de utilizare și finalitatea sa. În studiul dedicat manualelor școlare, francezul Alain Choppin, marele istoric al manualului, face o incursiune în evoluția manualului școlar și prezintă etapele de dezvoltare ale acestuia [4, p.37]:

- în Antichitate, manualul școlar exista sub forma rulourilor din papyrus (*volumen*);
- în era creștinismului, manualul era un manuscris (*codex*) format dintr-o asamblare de foi de pergament, legate sau cusute, într-o formă asemănătoare manualelor actuale, care puteau fi răsfoite cu ușurință;
- în sec. XIII, odată cu apariția universităților, grație sistemului de multiplicare și de difuzare a copiilor manuscriselor, manualele apar în dimensiuni mici și mijlocii, fiind destinate exclusiv procesului de învățare (*la pecia*);

- apariția și dezvoltarea imprimărilor nu a reprezentat o ruptură bruscă cu practicile precedente ale utilizării unui manual.

Totuși, la baza originii edițiilor școlare moderne, caracterizate îndeosebi printr-o abundență a tirajelor, continuitatea producției și perimarea din ce în ce mai rapidă a produselor, stă revoluția tehnologică.

Acest scurt parcurs istoric al evoluției manualului ne permite să concretizăm ideea că manualul școlar face parte din universul cotidian al elevilor și familiilor acestora deja de câteva generații [Idem, p.19]. În prezent, este imposibil să discutăm despre manualul școlar fără a aborda relația care există între acesta și Tehnologiile de Informare și Comunicare (TIC) [7, p.19]. Ba mai mult decât atât, ar trebui să ne punem întrebarea: *Care va fi viitorul manualului școlar, în contextul expansiunii TIC?* În momentul în care noile tehnologii sunt indispensabile societății contemporane, școala ar trebui să fie în sinergie cu mediul extrașcolar al elevilor. În acest context, suntem determinați să explorăm oportunitățile oferite de noile tehnologii și să identificăm o serie de avantaje prezente în raport cu manualul școlar [Ibidem]:

- manualul școlar, chiar dacă este foarte deschis, este totuși un instrument rigid: oferă posibilități limitate de adaptare de către toți profesorii la contextul de utilizare, la specificul clasei de elevi etc., în timp ce TIC, atât prin natura lor, cât și datorită varietății de utilizare, oferă, la acest capitol, posibilități nelimitate;

- perioada de adaptare a unui manual, legată atât de necesitatea economică de producere, cât și de ciclul „adaptare-aprobare-distribuire-stocare”, face ca manualele să devină deseori „depășite”: actualitatea modifică lumea, știința propune noi și noi cunoștințe. Varianta digitală a manualului școlar permite mult mai ușor această adaptare, deoarece este suficientă adăugarea sau modificarea anumitor părți din manual, la un preț redus. Același lucru este valabil și pentru Internet, unde site-urile pot fi actualizate, fără a antrena alte costuri decât cele legate de mentenanță;

- numărul informațiilor disponibile într-un manual tradițional este limitat. Acest lucru este în funcție de alegerea autorilor, și nu a utilizatorilor. Exigențele actuale în materie de aranjare în pagină, de asemenea, limitează cantitatea de informații care pot exista într-un manual. Această „epurare” a conținuturilor nu este neapărat un defect, căci permite concentrarea pe lucrurile esențiale și pune accent mai mult pe dezvoltarea competențelor decât pe acumularea cunoștințelor. Limitarea volumului de informații însă, pe de o parte, poate antrena denaturarea acestora (de exemplu, în cazul manualelor de istorie), pe de altă parte, nu permite profesorilor și elevilor luarea deciziei în ceea ce privește importanța informațiilor care răspund propriilor nevoi;

- atât prin natura, cât și prin structura lor, relativ stereotipate, majoritatea manualelor școlare se înscriu, mai degrabă, în demersul de predare decât în cel de învățare: astfel, ele oferă profesorului instrumente care să-l ajute la predare, conform unui demers didactic prevăzut de autori. Mai rare sunt cazurile când manualul, desigur structurat, îi permite elevului, în primul rând, să-și construiască propria învățare, fiind ghidat de manual și nu de demersul propus prin intermediul acestuia. Instrumentele multimedia oferă, la această etapă, posibilități noi, dat fiind faptul că permit mai multă interactivitate între materia brută (dar care poate fi structurată) și progresul și/sau nevoile elevului. Datorită faptului că noile tehnologii reprezintă un mod pro-activ de învățare, în care elevul are mai multă inițiativă în fața unui computer, care îi răspunde solicitărilor, acestea se înscriu mai mult într-o logică a învățării

decât a predării. Acest lucru reprezintă un avantaj important în contextul unei viziuni constructiviste asupra învățării, însă ar putea, de asemenea, destabiliza profesorii, în cazul în care aceștia ar pierde controlul asupra evoluției progresului elevilor. Există, de asemenea, și fenomenul de reducere a medierii didactice realizate de profesor, grație accesului direct către informație, pentru elevi;

- noile tehnologii oferă posibilități importante de învățare în rețea. În loc de a fi în contact doar cu manualul sau cu elevii/profesorii din clasa sa, elevul poate, datorită TIC, să intre în contact cu mulți alți elevi. Demersurile de învățare în rețea, orientate spre proiecte comune, devin, astfel, mai dezvoltate, mai complexe. Aceste rețele îmbogățesc posibilitățile de conflict cognitiv și de învățare prin cooperare, favorizând un acces dinamic, funcțional și interactiv către cunoștințe.

Argumentele aduse ne conving încă o dată despre faptul că TIC aduc plusvaloare manualelor școlare. Totuși, manualul școlar va fi utilizat încă mult timp în felul în care o facem astăzi [Ibidem], deoarece costul pentru dotarea sălilor de curs cu tehnica necesară pentru utilizarea manualului digital este foarte mare. Chiar dacă prețurile s-au micșorat, oricum obiectele necesare pentru dotarea claselor costă scump. Utilizarea pe scară largă a manualului digital ar fi posibilă doar prin dotarea tuturor spațiilor destinate studiului cu tehnica necesară, și nu doar a unui laborator de informatică, unde elevii au acces restricționat de diferiți factori. Aceasta înseamnă că sunt necesare investiții foarte mari, al căror rezultat nu poate fi garantat. Nu este de neglijat nici reticența cadrelor didactice, care, de fapt, ar trebui să fie pilonii de bază în implementarea manualului digital în procesul educațional.

Elaborarea și implementarea manualelor digitale reprezintă „începutul unui proces revoluționar în educație” [6, p.5]. Importanța acestei tranziții poate fi analizată în raport cu trecerea de la elaborarea manualelor prin copierea manuscriselor la tipărirea acestora de către imprimării, utilizată până în prezent. Această revoluție este determinată de câteva aspecte [Idem, p.3]:

- disponibilitatea accesării dispozitivelor digitale pentru consultarea resurselor de învățare (computer, laptop, tabletă, smartphone, dispozitive e-Book etc.);
- existența numeroaselor aplicații specializate pentru accesarea resurselor educaționale digitale accesibile în diverse formate (text, imagini statice, video, audio), pentru crearea modelelor educaționale interactive, a cărților digitale, a aplicațiilor pentru evaluarea asistată de calculator etc.;
- multiplicarea resurselor educaționale deschise, de calitate;
- tehnologiile de transfer al datelor, rapid, pentru orice tip de resurse, comunicare sincronă, stocare și acces la date în locații sigure;
- apariția generației de elevi digital-nativi și, concomitent, creșterea nivelului competențelor digitale ale cadrelor didactice.

În această ordine de idei, manualul digital are condițiile necesare pentru a fi implementat în procesul de studii, la toate treptele de învățământ.

Elaborarea manualelor digitale ar trebui să respecte două condiții, descrise de Mircea V. Ciobanu în sinteza de politici în domeniul educației „Manualul național: avem noi oare manuale școlare de calitate?”, în care autorul subliniază două calități ale manualului electronic, în raport cu cel clasic, tipărit [5, p.5]:

- 1) să nu fie mai rău decât manualele tipărite și

2) să devină mai eficient decât acestea, prin aplicarea tehnologiilor avansate, prin lărgirea posibilităților de accesare și interacționare cu el.

Cu alte cuvinte, manualul electronic nu trebuie să piardă nimic din informația esențială și din calitatea predecesorului său și să dezvolte alte posibilități, alte extensiuni.

Pornind de la aceste deziderate, o echipă de cercetători, în mare parte de la UPSC *Ion Creangă*, au înaintat în anul 2019 spre concurs (lansat de către Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova [1]) proiectul „Elaborarea și implementarea manualului digital interactiv în învățământul pre-universitar”, cifrul 20.80009.0807.25. Obiectivul principal al proiectului, care a fost premiat în Concursul deschis de stat 2020-2023, este dezvoltarea manualelor digitale interactive pentru învățământul pre-universitar.

Dat fiind faptul că respectarea Curriculumului național este o condiție primordială și în cazul trecerii la manualul electronic [5, p.9], membrii proiectului și-au desfășurat activitatea având drept bază manualele școlare, aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Culturii și Cercetării în anul 2020 [8]. Această alegere este motivată o dată în plus de dorința membrilor din proiect de a prezenta produse finale – prototipuri de manuale digitale interactive (MDI) – care să demonstreze eficiența activității desfășurate în cadrul proiectului, raportată la situația sistemului de învățământ din Republica Moldova.

Manualele digitale dezvoltate de către cercetătorii implicați în proiect sunt elaborate în programul Delphi 10.4. Acest program permite realizarea manualului digital prin utilizarea versiunii PDF a manualului supus transformării. Versiunea PDF a manualului de limba franceză a fost descărcată de pe site-ul ctice.md, care reprezintă unica sursă legală a manualelor școlare din țara noastră. În acord cu regulamentul prezentat în subsolul paginii de acces către manuale, variantele PDF ale manualelor elaborate în cadrul proiectului sunt utilizate doar în scopuri educaționale, pentru a demonstra cum manualul tradițional poate deveni manual digital interactiv.

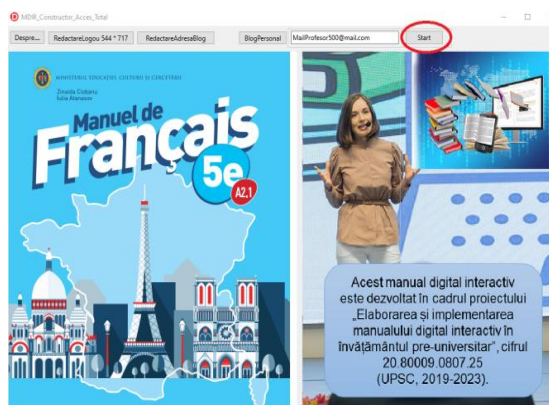


Figura 1. Captura de ecran Pagina de start a MDI

În figura 1 prezentăm captura de ecran a paginii de start din manualul digital de limba franceză, unde în prima parte a imaginii este coperta manualului tipărit de limba franceză (clasa a V-a), iar în a doua parte – logoul manualului digital, care poate fi editat la discreția profesorului-utilizator. Aici, profesorul poate introduce orice informație, de tip text, imagine, cu condiția să respecte dimensiunile admise pentru redactarea logoului.

La accesarea butonului „Start” (figura 1) din pagina de pornire a manualului, se va deschide manualul, în format de dublu pagini, ceea ce permite răsfoirea sa ca și în cazul unui manual tradițional.

În bara de instrumente și pe câmpurile manualului (figura 2), utilizatorul găsește diverse instrumente și opțiuni pentru:

- navigare (răsfoire și căutare de informație în paginile manualului);
- crearea resurselor digitale (diverse tipuri de exerciții, figura 3);
- includerea în paginile și pe câmpurile manualului a diferitor tipuri de activități statice și interactive (imagini, fișiere multimedia, audio/video, fișiere de diverse tipuri (*.txt, *.doc, *.docx, *.pdf), prezentări electronice (*.ppt, *.pptx) etc.;
- captarea atenției elevilor asupra unei secvențe din pagină (ZL – zoom local) sau mărirea paginii (ZG – zoom global), selectarea și afișarea unor fragmente de text (T), rotirea paginilor (stânga, dreapta), căutare etc.

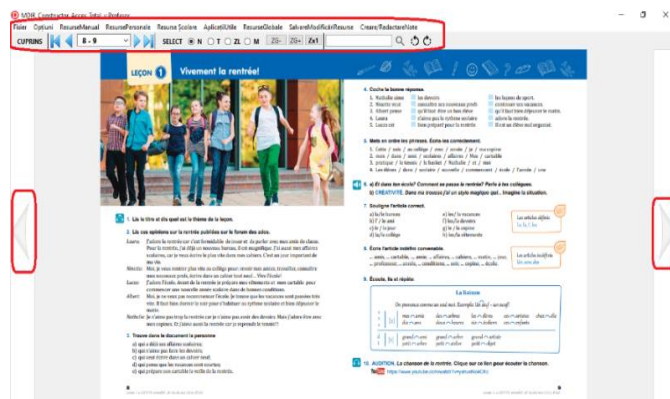


Figura 2. Captura de ecran *Instrumente și opțiuni prezente în MDI*

Pentru a nu încălca regulamentul de utilizare a manualelor expuse pe pagina ctice.md, am păstrat întocmai structura și conținutul manualului, intervenind în mod deosebit pe partea de interactivitate. Astfel, toate activitățile propuse de autorii manualelor pot fi transformate în activități interactive. Programul permite crearea mai multor tipuri de activități (figura 3).

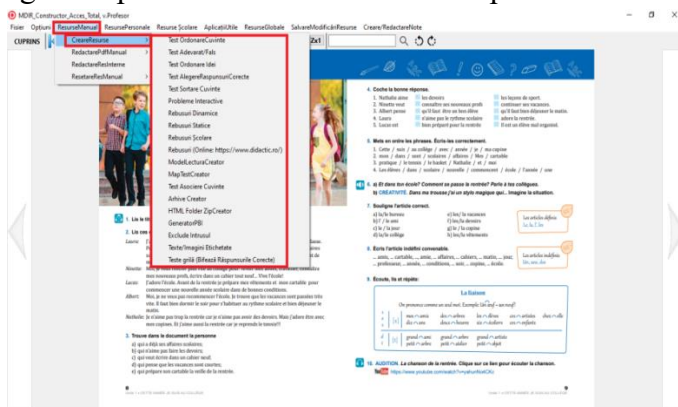


Figura 3. Captura de ecran *Creare resurse MDI*

Dat fiind faptul că finalitatea activității de proiect constă în a crea prototipuri de manuale digitale pentru diferite discipline școlare, în figura 3 sunt prezentate toate tipurile de activități care pot fi create în acest manual digital.

Ținând cont de specificul predării limbilor străine, din setul de activități prezentate în figura 3, la lecțiile de limba franceză putem realiza următoarele activități interactive, posibile datorită manualului digital:

- exerciții de recitare și lectură cu voce tare a poeziilor și a textelor în baza modelelor audio/video realizate de vorbitorii nativi;

- exerciții de asociere a cuvintelor cu explicațiile/definițiile lor;
- exerciții de restabilire a ordinii cuvintelor în enunțuri/propoziții;
- exerciții de bifare a variantei corecte după citirea/audierea unui mesaj;
- exerciții de tip adevărat/fals, cu alegere multiplă;
- exerciții de rezolvare a rebusurilor;
- exerciții de completare a textelor lacunare au ajutorul unui set predefinit de cuvinte sau sintagme;
- exerciții de alegere a răspunsurilor corecte în baza unui text citit sau a unui suport audiovizual;
- exerciții de eliminare a cuvântului intrus;
- exerciții de clasificare a obiectelor/însușirilor/fenomenelor;
- exerciții de aranjare în ordine a enunțurilor/ideilor dintr-un text citit sau audiat;
- exerciții de reformulare a mesajelor în baza unor modele prestabilite;
- exerciții de ordonare/grupare a imaginilor în baza informației dintr-un text citit sau audiat.

Receptarea mesajelor scrise în limba franceză reprezintă un proces complex, care rezultă din transferul cunoștințelor din limba română în limba franceză și din dezvoltarea competențelor lexicală, sintactică și textuală, proprii limbii franceze [3, p.70]. Trebuie menționat faptul că acestor competențe lingvistice și discursive li se mai adaugă și cunoștințele studenților, experiența lor anterioară și bagajul lor sociocultural.

Activitățile destinate explorării unui text pot fi utilizate pentru [9, p.74]: 1) înțelegerea literală a textului; 2) reorganizarea și reinterpretarea textului; 3) înțelegerea profundă a discursului și identificarea informației exprimate implicit; 4) evaluarea textului; 5) exprimarea opiniilor personale.

În acord cu obiectivele preconizate cu referire la receptarea unui mesaj scris, profesorul poate realiza diverse activități oferite de softul manualului digital prezentat.

În figura 4 prezentăm captura de ecran a unei activități de alegere a răspunsului corect, dedicată receptării mesajelor scrise din manualul de limba franceză, clasa a V-a.

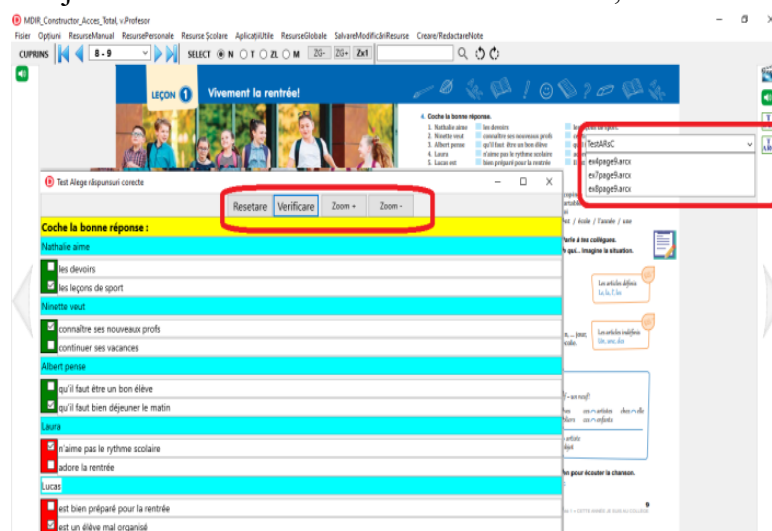


Figura 4. Captura de ecran *Coche la bonne réponse*

După rezolvarea testului, disponibil pe câmpul manualului (chenarul roșu din dreapta), elevul poate verifica corectitudinea acestuia. Culoarea verde reprezintă răspunsurile corecte,

iar cea roșie – pe cele incorecte. Accesând butonul „Resetare”, elevul poate realiza repetat activitatea.

În figura 5, prezentăm o altă activitate de dezvoltare a competenței de receptare a mesajelor scrise, activitate destul de des utilizată la lecțiile de limba franceză: Vrai ou faux?

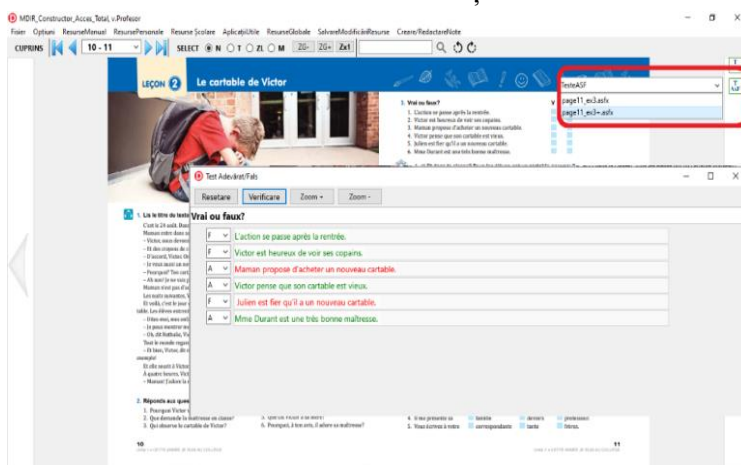


Figura 5. Captura de ecran *Vrai ou faux*

Conform aceluiași principiu, aplicat și la activitatea din figura 4, după rezolvarea testului, disponibil pe câmpul manualului (chenarul roșu), elevul poate verifica dacă a îndeplinit corect exercițiul. Culoarea verde reprezintă răspunsurile corecte, cea roșie îl atenționează că a greșit. Butonul „Resetare” îi permite elevului să realizeze activitatea de nenumărate ori.

În concluzie, ținem să menționăm că MDI de limba franceză este un soft educațional flexibil. Toate resursele manualului – fișiere audio (mp3), video (mp4), imagini (png, jpeg, bmp etc.), documente (doc, pdf), prezentări electronice (ppt, pps), teste de diverse tipuri (adevărat/fals, cu alegere multiplă, fraze cu lacune etc.), dictări electronice, linkuri interne și externe – sunt modificabile. Procesul de inserare/modificare a resurselor manualului este simplu și se realizează prin intermediul meniurilor derulante și al ferestrelor de dialog.

Utilizatorul cu drept de administrator (profesorul) poate crea și insera activități interactive atât în paginile manualului, cât și pe câmpurile lui. Efectul modificării resurselor manualului se observă imediat, prin apariția sau eliminarea iconițelor specifice fiecărei resurse. Modificările realizate în resursele manualului se păstrează și pot fi valorificate la deschiderile ulterioare ale manualului.

Utilizatorul simplu (elevul) poate consulta în ritm propriu orice resursă din manual, realizând sarcini (activități lexicale, semantice, fonetice, gramaticale, ortografice etc.) și incluzând rezultatele în dosarele manualului. Toate activitățile elevului se stochează și pot fi consultate de profesor sau de alte persoane (părinți) cu drept de administrator.

În contextul actual al predării-învățării-evaluării, când noile tehnologii sunt omniprezente în viața profesorilor, elevilor și a părinților, manualul digital reprezintă versiunea manualului de mâine. La momentul actual, încă nu este introdus în sistemul de învățământ din Republica Moldova. De aceea, a-și concentra curiozitatea intelectuală pe dezvoltarea unei versiuni digitale a unui manual școlar reprezintă, din partea profesorului, un alt grad de interes pentru a-și satisface o plăcere personală și/sau profesională, printr-o valorizare de sine deosebită.

BIBLIOGRAFIE

1. Agenția Națională pentru Cercetare și Dezvoltare din Republica Moldova. Proiect lansat prin concurs național „Elaborarea și implementarea manualului digital interactiv în învățământul pre-universitar”, cifrul 20.80009.0807.25. Concurs deschis de stat 2020-2023. Disponibil: Ordin 01-PC final_0.pdf (gov.md) (vizitat 09.11.2022).
2. BRAUN, A. Les manuels... du grain à moudre pour la recherche en éducation. *Education & Formation*. Belgia, 2010, nr. 292, pp.7-11. ISSN 2032-8184. Disponibil: <http://revueeducationformation.be> (vizitat 01.11.2022).
3. BULAT-GUZUN, A. *Evaluarea competențelor lingvistice prin TIC în studiul universitar al limbii franceze*. Tz de dr. Chișinău, 2021.
4. CHOPPIN, A. Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation* [online], n°117, 2008, pp.7-56. ISSN 0221-6280. DOI: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565> (vizitat 15.10.2022).
5. CIOBANU, M. *Manualul național: avem noi oare manuale școlare de calitate? Sinteză de politici în domeniul educației*. Chișinău, 2016. 14 p. Disponibil: https://ipp.md/old/public/files/Publicatii/Ciobanu_Mircea_-_Policy_Brief_-_Manualul_National.pdf (vizitat 08.11.2022).
6. *Conceptia manualului digital*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2015, 40 p. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ru/content/conceptia-manualului-digital> (vizitat 08.11.2022).
7. GERARD, F.M. Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Education & Formation*. Belgia, 2010, nr. 292, pp.13-24. ISSN 2032-8184. Disponibil: <http://revueeducationformation.be> (vizitat 30.10.2022).
8. Manuel de français. A2.1. 5e. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării. Autori: Ciobanu Z., Atanasov I. Chișinău: Prut Internațional, 2020. 132 p. ISBN 978-9975-54-487-0.
9. SIDIBÊ, T.H. Lecture et compréhension écrite. Que d'herméneutique! *Revue électronique internationale de sciences du langage*. Sénégal. 2007. nr. 8, pp.130-146. ISSN 08517215.
10. Unesco. *Manuels scolaires et matériels didactiques: éléments de la qualité de l'éducation contribuant à promouvoir la paix, les droits de l'homme, la compréhension mutuelle et le dialogue*. 2002. Disponibil: www.unesco.org/education/pdf/note_information_fr.pdf (vizitat 08.11.2022).
11. WAGNER, A.L., TISSERANT, P. Stéréotypes et manuels scolaires. *Education & Formation*. Belgia, 2010, nr. 292, pp.35-56. ISSN 2032-8184. Disponibil: <http://revueeducationformation.be> (vizitat 15.11.2022).

EXEMPLU DE BUNĂ PRACTICĂ: PROGRAM DE CURS OPȚIONAL "THE STORY OF ENGLAND"

EXAMPLE OF GOOD PRACTICE: OPTIONAL COURSE PROGRAM "THE STORY OF ENGLAND"

Beatrice-Ionela Enache
teacher, PhD student
Secondary School "Al. Piru",
Mărgineni, Bacău, Romania
ORCID: 0000-0001-7503-6321

CZU: 373.091:811.111

Abstract: Certainly, the interest prepared for the optional courses has been learned considerably in the new educational paradigm, based on the forming and competitive deustities of the students. However, the design and writing of a course of this type comes "packaged" with a series of questions, ambiguities and ambiguities that, most of the time, discourage the teaching staff in the process of actual elaboration. Thus, the present article constitutes a useful example of good practice that offers specific solutions to certain uncertainties that concern the moment of designing the program of an optional course: a possible suggestive title, included contents,

general competition and targeted particular competition, thematic suitability, methodological suggestions, concrete modality of evaluation. Moreover, there is a real tendency to repeat the option of the optional content of the study discipline, omitting, in fact, essential planning, namely: additional information, interactivity, new perspectives, indiscipline, valorization of cognates, education for his life.

Key-words: curriculum, course, optional, English language, elaboration, skills

Clasa: a VII-a

Tipul de opțional: integrat la nivelul mai multor arii curriculare

Durata: 1 an școlar

Nivelul: A2

Anul școlar: 20__-20__

Argument. Cursul opțional "The Story of England" face parte din curriculumul la decizia școlii pentru gimnaziu, aria curriculară „*Limba și comunicare*”, beneficiind de un buget de timp de o oră pe săptămână.

În contextul unei societăți globalizate, pentru „modelarea” elevului în scopul transformării lui într-un tânăr adaptabil în situații cu miză reală este necesar atât studiul limbii, cât și al culturii și civilizației engleze. Limba engleză nu constituie doar un element însemnat al culturii engleze, ea fiind o cale, o modalitate concretă de descoperire a Marii Britanii.

Prezentul curs opțional se adresează elevilor de clasa a VII-a și este conceput ca un minighid de istorie, geografie, gastronomie, arhitectură engleză. Observând nivelul scăzut de informații în ceea ce privește cultura și civilizația anglo-saxonă, chiar dacă România se confruntă cu o expunere intensă la numeroase produse ale culturii și civilizației engleze, precum accesul pe piața de muncă din regat, tema acestui curs opțional o reprezintă studierea aspectelor de cultură, civilizație, geografie și istorie britanică, iar activitățile propuse urmăresc domeniile ce vizează politica, cultura, economia și societalul/socialul.

Având în vedere nevoile concrete de dezvoltare a competenței de comunicare în limba engleză, a competenței digitale sau a competenței transversale (interculturale), prezentul curs opțional, prin lecțiile interactive propuse, vizează o finalitate inedită, concretizată prin optarea pentru crearea unui tur virtual, denumit generic „tur panoramic”, sau simularea video a unui loc ce poate fi vizualizat și vizitat online [1], [2]. În contextul dat, modalitățile de evaluare aplicate sunt observarea sistematică, discuții situaționale și proiectul propriu-zis.

Competența generală: Realizarea de produse digitale interactive informaționale și vizuale în limba engleză, dovedind inventivitate, inovativitate și creativitate pe teme istorico-geografice și nu numai.

Competențe specifice:

CS1. Identificarea de informații din surse online pe teme istorico- geografice:

- accesarea site-urilor recomandate;
- construirea unei site utilizând informațiile studiate și selectate.

CS2. Redactarea unui mesaj simplu și scurt referitor la aspectele culturale engleze, în format digital:

- scrierea unor scrisori, invitații, felicitări digitale, hărți, tabele, diagrame, mini-piese de teatru.

CS3. Participarea la schimburi de informații simple pe teme istorico-geografice:

- jocuri didactice și recreative, montaje audio-video, link-uri

CS4. Manifestarea interesului pentru participarea la schimburi de informații culturale:

- realizarea unui tur virtual sau a unei simulări video cu scopul vizualizării/vizitării online.

Activități de învățare: expunerea, conversația, vizionarea/audierea de documente în format letric și/sau digital, brainstorming, skimming, role-play, concursuri intergrupe, simulări și hărți virtuale, proiecte în format fizic sau digital pe baza informațiilor suplimentare marcate cu "Further Reading", "Case Study" sau pe baza bibliografiei studiate.

Model: Grilă de evaluare pentru competența specifică: Manifestarea interesului pentru participarea la schimburi de informații culturale (CS4)

NOTA 7	NOTA 9	NOTA 10
Turul virtual/simularea video online nu are toate elementele cerute, cuprinde informații minime.	T. v./s.v. este bine organizat, informații bine selectate, conține toate elementele cerute.	T. v./s.v. este bine organizat, informații bine selectate, conține toate elementele cerute și alte elemente originale selectate cu exactitate,
Nu au fost utilizate informațiile sugestive, nu a adus informații noi.	S-au folosit informațiile din sursele recomandate într-o formă inedită.	S-au folosit informațiile din sursele recomandate într-o formă inedită, a adăugat noi informații.
Proiectul digital nu a respectat datele-limită, lucrare nerelevante.	Produsul digital a respectat datele-limită și sursele recomandate.	Produsul digital a respectat datele-limită, organizarea surselor, plus de informație.
Exprimarea în limba engleză conține greșeli de exprimare, erori lexicale, erori gramaticale, ambiguități.	Exprimarea în limba engleză este fluentă, cu puține greșeli de exprimare, erori lexicale, erori gramaticale, ambiguități	Exprimarea în limba engleză este fluentă, cursivă, nu conține greșeli de exprimare, erori lexicale, erori gramaticale, ambiguități
Enunțurile simple au o succesiune logică, în mare parte adecvate situației.	Enunțurile sunt simple, corect, succesiune logică, ritm mai lent, adecvat situației.	Enunțurile sunt simple, corect, succesiune logică, ritm natural, adecvat situației.

Conținuturi:

1. London, the Greatest Capital of Europe;
2. Monuments and Castles;
3. Stonehenge- English Heritage;
4. Holidays: Halloween, Christmas, Mother's Day;
5. The Cornish Coast;
6. The Royal Family;

7. Geography of England;
8. Leisure time;
9. Great British Writers;
10. Architecture and Urban Development;
11. Education, Government and Politics;
12. England's favourite dishes;
13. India or Jewel in the Crown;
14. English, a Global Language.

Sugestii metodologice: notarea continuă, discuții, dezbateri, dialoguri situaționale, crearea unei baze de date, practici digitale: filmulețe, pagină web/blog.

Sugestii de evaluare: grila de evaluare pentru turul virtual/simularea video online.

RESURSE WEB

1. Techopedia. Virtual Tour. [accesat: 24.10.2022]. Disponibil: <https://www.techopedia.com/definition/4920/virtual-tour>.
2. SULTAN, C., S. How to Create Virtual Tour – A Complete Guide 2022. Rextheme. [accesat: 24.10.2022]. Disponibil: <https://rextheme.com/complete-guide-create-virtual-tour/>.

L'ENSEIGNEMENT D'UNE GRAMMAIRE FONCTIONNELLE PAR L'ÉCRITURE CRÉATIVE (EN CONTEXTE DE FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE FLE)

THE TEACHING OF A FUNCTIONAL GRAMMAR BY CREATIVE WRITING (IN THE CONTEXT OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE)

Natalia Celpan-Patic
 PhD student, univ. assistant
 "Ion Creangă" SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0001-7266-6336

CZU:811.133.1'36

Rezumat: În didactica modernă, nu se mai aplică o singură metodă dogmatică. Trăim în epoca eclectismului, adică profesorul este dirijorul lecției sale, el își alege metodele de predare în dependență de obiective, public, context și mijloace. În această lucrare, am încercat să abordăm noțiunea de gramatică funcțională și să împărtășim din propria experiență rezultatele aplicării scrierii creative la ora de gramatică în contextul Formării continue a profesorilor de la Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”. Am început studiul cu rezultatele chestionării stagiarelor în ce privește abordarea gramaticii la ora de limbă franceză, gradul de utilizare a scrierii creative și tipologia exercițiilor. Majoritatea profesorilor continuă a utiliza abordarea tradițională a gramaticii, însă o bună parte pledează pentru metoda comunicativă. În ce privește scrierea creativă, unii consideră că este o pierdere de timp, pe când alții o aplică pe larg. Astfel, încercăm să combinăm gramatica funcțională cu exercițiile creative pentru un rezultat mai bun al nivelului lingvistic și comunicativ al discipolilor.

Cuvinte-cheie: gramatică funcțională, metodă comunicativă, metodă tradițională, scriere creativă, formare continuă.

Préliminaires

Notre recherche est basée sur une étude modeste dans le cadre du cours «Enseignement d'une grammaire fonctionnelle par l'écriture créative» qui s'inscrit au programme «Langue française» de la Formation continue des professeurs de français à l'Université Pédagogique d'État «Ion Creanga» de Chisinau et qui a démarré en 2020. L'unité d'enseignement mentionnée s'articule autour de quatre objectifs majeurs:

- Comprendre la différence entre la grammaire traditionnelle et celle fonctionnelle;
- Apprendre comment les activités créatives accompagnent l'apprentissage de la grammaire;
- Établir une liste (non-exhaustive) des activités d'écriture créative;
- Concevoir des fiches didactiques d'écriture créative en classe de grammaire.

Habituellement, le cours commence par un questionnaire d'enquête adressé aux stagiaires (professeurs de français de la République de Moldova) pour établir le degré d'importance de la grammaire dans le cours de FLE, quel type de grammaire est enseigné, si toutes les étapes de l'enseignement de la grammaire sont respectées, quelles sources bibliographiques les enseignants utilisent, quels types d'exercices de grammaire sont appliqués et quelle est l'opinion des enseignants concernant l'utilisation de l'écriture créative dans l'enseignement de la grammaire aux élèves (voir le Tableau 1) [9, p.176-178].

Tableau 1. Questionnaire descriptif auprès des enseignants de FLE

Question	Variantes de réponses				
1. En classe de FLE à quoi accordez-vous plus d'importance?	au lexique	à la phonétique		à la grammaire	à la civilisation
2. En classe qu'est-ce qui suscite plus d'intérêt de la part des apprenants?	le lexique	la phonétique		la civilisation	la grammaire
3. Quel type de grammaire pratiquez-vous le plus souvent?	traditionnelle	ludique	en approche communicative	en approche actionnelle	fonctionnelle
4. Pratiquez-vous plutôt un enseignement de la grammaire	implicite	explicite	déductif	inductif	
5. Suivez-vous toutes les étapes de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE?	oui	non			pas toujours
6. Quel(s) ouvrage(s) et/ou site(s) de grammaire utilisez-vous pour préparer vos cours?	ouvrages:			sites:	

7. Quels types d'exercices privilégiez-vous pour la classe de grammaire?	de repérage	lacunaires	QCM	structuraux	créatifs
8. Qu'en pensez-vous, les écritures créatives peuvent-elles être employées pour l'enseignement/apprentissage de la grammaire?	oui	non		parfois	
9. Les exercices d'écriture créative il est mieux de les faire	en classe			à la maison	

Par suite, de l'analyse des réponses à chaque fois, la conclusion suivante se dégage: l'enseignement de la grammaire traditionnelle prédomine dans les lycées et les gymnases (collèges) de Moldavie 4/2.5, quant à l'écriture créative, elle est plus négligée qu'appréciée dans un contexte grammatical 1.5/4, ce qui est illustré dans la Figure 1 qui suit.

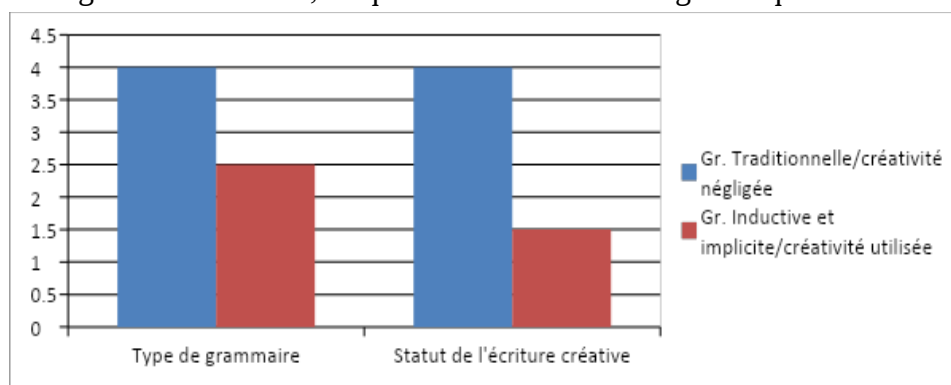


Figure 1. Analyse des réponses au questionnaire proposé

À ce sujet, les enseignants soutiennent principalement que la grammaire inductive et l'écriture créative sont chronophages. Ils hésitent entre la grammaire traditionnelle et l'apport de l'approche communicative. Ainsi, afin de modifier un peu la situation donnée, nous tacherons d'explicitier les avantages d'une *grammaire fonctionnelle* en classe de FLE et l'utilité d'*exercices créatifs* dans le but d'améliorer l'expression écrite et orale des élèves. Dans ce contexte, nous soulignons l'idée d'*éclectisme moderne*, appelé une «croisée des méthodes» [13, p.9], qui permet à l'enseignant de devenir «le roi de sa propre séquence», en choisissant une pédagogie et des stratégies jugées pertinentes par rapport à la matière traitée et en s'assurant qu'elles sont intelligemment enseignées, bien comprises et effectivement appliquées.

La notion de grammaire fonctionnelle

En général, selon la littérature de spécialité, il existe trois approches différentes pour enseigner la grammaire [1; 8; 13]:

1. *L'approche traditionnelle*, c'est quand le professeur expose des règles grammaticales soit au tableau, soit par le biais d'une présentation numérique, ou d'un manuel pertinent, ensuite il peut proposer des exercices d'application, d'habitude à trous ou de transformation, suivis de la correction et la remédiation. Comme toute approche, elle a des aspects positifs aussi que négatifs: d'un côté l'élève est assiéé d'un métalangage qui l'empêche parfois de

comprendre véritablement ce qui est expliqué, de l'autre - l'économie temporelle et la rentabilité d'une meilleure compréhension du sujet de la part de l'apprenant. La grammaire était autrefois l'un des piliers de l'enseignement des langues.

2. *L'approche communicative* (1970), qui est tout à fait différente, puisque la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui signifie que la grammaire est simplement une ressource pour que l'apprenant puisse réussir une tâche communicative à l'oral ou à l'écrit. C'est-à-dire, on parle d'une compétence grammaticale et non plus de la grammaire comme objet d'un cours en soi. Par exemple, on apprend le subjonctif en contexte précis, pour pouvoir exprimer ses sentiments et ses désirs, au lieu de réciter des règles et des exceptions par cœur. Cela signifie que les règles grammaticales doivent répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. Cette approche s'appuie sur *la démarche inductive de la grammaire*, c'est-à-dire quand on commence par un corpus, mais les apprenants sont ceux qui découvrent la structure grammaticale et tâchent d'en trouver la règle d'utilisation. L'approche communicative est suivie par celle *actionnelle* où l'apprenant devient un acteur social qui doit accomplir des tâches et des projets dans des circonstances données [5, p.15].

3. *L'approche fonctionnelle-notionnelle*, qui n'est pas nouvelle et existe depuis maintes années, a été proposée par quelques didacticiens et linguistes comme: M. Kefer, J. Courty, H. Besse, M.-C. Fourgerouse, C. Puren etc. [6; 3; 9; 13]. C'est une méthode moyenne entre celle traditionnelle et l'approche communicative. On ne remet donc pas en cause les bases de la méthode communicative qui restera toujours le fondement de la didactique de la grammaire, mais celle fonctionnelle «met la grammaire entre parenthèses». On peut en effet concevoir un enseignement grammatical dans un cadre communicatif: avant qu'un point de grammaire soit abordé, les élèves doivent avoir rencontré la nouvelle structure à plusieurs reprises et en éprouver le besoin pour s'exprimer. Dans le contexte éclectique mentionné supra, il s'agit d'une combinaison d'expérience active, d'observation introspective et de conceptualisation abstraite, toutes basées sur les aspects fonctionnels de la langue et l'étude notionnelle de la grammaire. Cette approche s'appuie sur les deux démarches de la grammaire: inductive et déductive; on travaille sur le corpus, ensuite on extrait les structures, on découvre les règles et on en discute, le professeur y intervient avec des explications si nécessaire.

Dans l'esprit des enseignants d'aujourd'hui, il existe une relation claire entre l'enseignement ou l'apprentissage formel d'une langue et la pratique de formes, principalement dans des situations de communication verbale. S'il est indéniable que les élèves apprennent à communiquer en communiquant, la grammaire est essentielle à la pratique de la langue. Au début du nouveau millénaire, le rejet que la grammaire a reçu pendant une période de démarches de communication rigoureuses ne semble plus à l'ordre du jour. Il est certain que les méthodologies modernes uniquement ne pourront pas résoudre tous les problèmes qui se posent en classe de langue étrangère, parce que les apprenants sont différents, les groupes sont hétérogènes et le niveau de compréhension est divergent [4, p.176].

Traditionnellement, la grammaire est enseignée selon une approche qui suit les étapes présentées dans la Figure 2 [9, p.171], en se basant sur trois démarches.

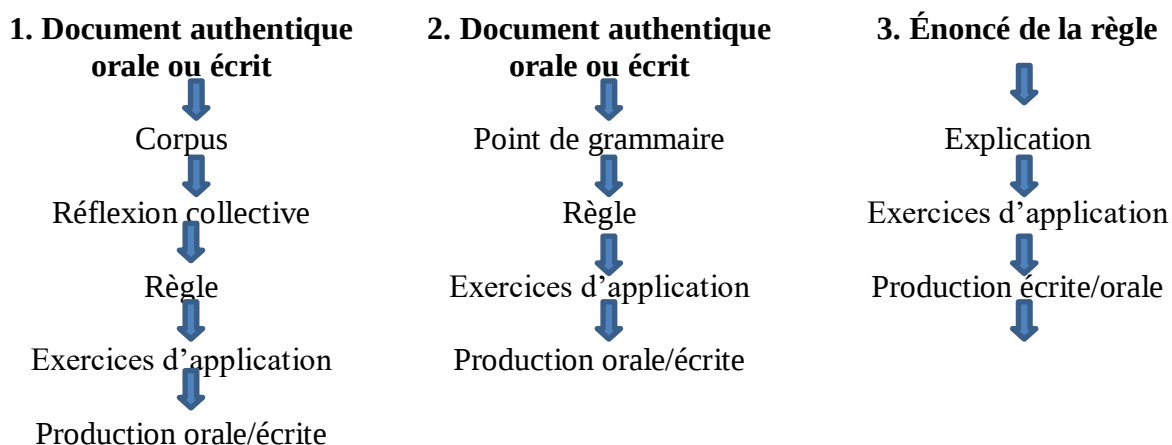


Figure 2. Trois démarches dans l'enseignement de la grammaire

Selon ces démarches plus ou moins détaillées, l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de langue renvoie à des réalités différentes. Dans le troisième cas, c'est l'exemple de la grammaire traditionnelle (une démarche déductive), quand l'enseignant présente la règle, l'explique et ensuite propose des exercices et parfois la trame peut finir avec une production. Le premier exemple représente la démarche inductive, c'est-à-dire le type de grammaire en approche communicative, quand le professeur propose des documents authentiques desquels les étudiants extraient le corpus, ensuite ils réfléchissent ensemble pour découvrir les règles et les exceptions, ce qui suit avec des exercices d'application et finalement on fait des productions orales ou écrites. Quant au deuxième exemple, c'est une variante moyenne, de la grammaire fonctionnelle, où on commence par le corpus, mais c'est l'enseignant qui intervient pour expliquer la structure grammaticale, les règles et ensuite les exercices et la production suivent obligatoirement. Bien sûr, l'approche inductive (communicative) est la plus recommandée, mais, dans le contexte des structures difficiles à comprendre et à utiliser, la grammaire fonctionnelle pourrait également être recommandée.

Dans le cadre de la Formation continue des enseignants de FLE à l'Université Pédagogique d'État «Ion Creanga» de Chisinau, pour systématiser les étapes d'enseignement de la grammaire, les stagiaires regardent des vidéos contenant des leçons de grammaire filmées et passent par toutes les étapes afin de découvrir la/les partie(s) manquante(s).

La grammaire par l'écriture créative

D'après le CECRL, «l'utilisation de la langue pour le jeu ou pour la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage» [5, p.47]. Mais qu'est-ce que *la créativité*? D'après le dictionnaire Larousse en ligne, c'est: «1. Capacité, faculté d'invention, d'imagination; pouvoir créateur. 2. Aspect de la compétence linguistique représentant l'aptitude de tout sujet parlant une langue à comprendre et à émettre un nombre indéfini de phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant et dont les règles (en nombre fini) d'une grammaire générative sont censées rendre compte.» [11].

Elle se développe au fur et à mesure qu'on apprend, «les enfants ne naissent pas créatifs, ils le deviennent». L'écriture créative est celle qui est faite d'une manière ludique, où les élèves ne se sentent pas stressés. Son but est de «prendre plaisir à apprendre» [2, p.3]. Ainsi, les élèves oublient qu'ils travaillent en français et qu'ils sont en train d'apprendre. En écriture créative, on peut tout faire: *jouer, imiter, reproduire, parodier, modifier, créer, s'inspirer, imaginer* etc. On peut trouver l'inspiration pour créer en différentes sources:

littérature, art, images, films, peinture, sculpture, photos, albums, objets, documents authentiques etc. Le plus important, c'est qu'on peut employer des structures grammaticales contextualisées dans des textes créatifs: soit à l'oral (improvisation), soit à l'écrit (récits inventés), soit à la base d'un modèle/d'une contrainte, soit librement. Voici un exemple d'écriture créative en contexte grammatical pour le niveau B1: «titre: *Si le peintre...*; contrainte grammaticale: *si conditionnel*; consigne: choisissez une reproduction de peinture, imaginez que le peintre n'aurait pas été peintre, mais écrivain: qu'aurait-il écrit? Écrivez ce texte, en 30 minutes» [10, p.69].

De la même manière, les auteurs du «Curriculum National» mettent en évidence l'utilisation de ressources linguistiques formelles dans la réalisation d'actes communicatifs, faisant preuve de flexibilité et de maîtrise de soi [7, p.6] et proposent très souvent des travaux créatifs parmi les produits des élèves, y compris pour la systématisation des sujets de grammaire. Il y a toujours des bénéfices de l'écriture créative en classe de grammaire, à savoir [10; 2]: motivation, automatiser, appropriation, autonomie, valorisation, création, partage, plaisir d'apprendre, fierté, variation, collaboration, apprentissage actif, remédiation immédiate, révision de la grammaire.

Dans la Figure 3 on peut suivre les étapes de l'écriture créative en contexte grammatical qui peut convaincre les enseignants que l'écriture créative pour l'automatisation des structures grammaticales est la bienvenue dans la classe de langue étrangère:

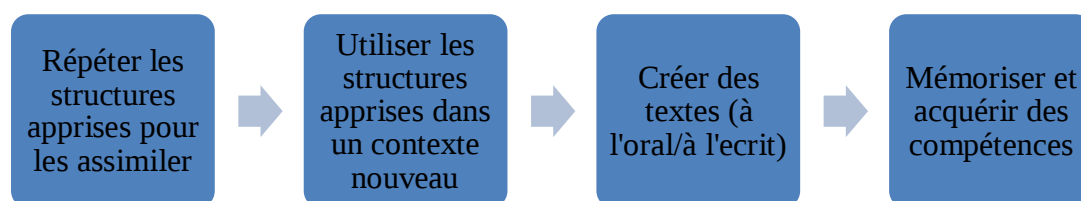


Figure 3. Les étapes de réemploi des structures grammaticales en contexte de créativité

Il est à noter que l'écriture créative peut aussi se présenter sous forme d'un jeu de grammaire, par exemple: «*Mais où est donc Ornica?* C'est ainsi qu'un professeur peut proposer de mémoriser les petits mots de liaison appelés conjonctions de coordination «mais, ou, et, donc, or, ni, car». Au-delà du procédé mnémotechnique, c'est toute une énigme qui se présente» [12, p.3] et on peut construire à l'aide de ces mots des phrases, poèmes, textes. La plupart des jeux créatifs sont des activités de réemploi et de pratique. Ils ont pour but de déterminer les performances. Ils sont destinés à être pratiqués après avoir découvert les points de langue appris par les apprenants en classe [Ibidem, p.5].

Pour continuer, nous proposons de faire une typologie d'exercices créatifs en contexte grammatical, ayant à la base les critères proposés par Kavian E., Bara S., Bonvallet A.-M. et Rodier C. [10; 2], voir le Tableau 2 qui suit.

Tableau 2. Exemple de classification d'exercices créatifs

Critères	D'imitation et d'emprunt	D'imagination et d'invention	De jeu et de la création
Listes	<i>Les choses à faire</i>	<i>Les métiers impossibles</i>	<i>Les holorimes</i>
	<i>Parfois si, parfois non</i>	<i>L'inventaire pour un voyage sur la Lune</i>	<i>Boule de neige</i>
	<i>Le questionnaire de</i>	<i>S'imaginer soi-même:</i>	<i>Le jeu des adjectifs</i>

	Marcel Proust	riche, président, roi, acteur etc.	
Poèmes	Ecrire un poème en imitant	En deux, trois ou quatre vers	Acrostiches
	Autoportrait collectif	Ecrire un poème surréaliste	Calligrammes
	Testament poétique	L'histoire d'un inconnu	Cadavre exquis
Phrases et textes	Ecrire comme Saint-Exupéry	Créer un carnet de voyage	A l'âge de...
	Autoportrait à 54/100 ans	Inventer des proverbes	Un texte chromatique
	Portrait chinois	Décrire une musique	Réécrire un conte
	Changement d'incipit	Imaginer la suite de...	Raconte-moi un mensonge

Exemples de fiches didactiques

Pour une meilleure compréhension de la démarche d'une activité créative avec contrainte grammaticale, nous proposons de suivre dans le Tableau 3 deux fiches didactiques d'écriture créative en classe de grammaire [12, p.44-45].

Tableau 3. Exemples de fiches didactiques d'écriture créative

Fiche didactique d'écriture créative en classe de grammaire 1	
Titre:	Fais-moi un dessin
Niveau:	A1-B1
Durée:	20-25 min
Participation:	En binômes
Objectifs:	Situer des objets dans l'espace / décrire un dessin
Compétence grammaticale:	Prépositions de lieu
Matériel:	Deux feuilles par joueur, feutres
Déroulement:	Les joueurs reproduisent un dessin sans le voir sous la dictée d'un autre joueur. Consigne: «Je vais vous décrire un dessin, à vous de le dessiner sur une feuille.» Exemple: «Au centre, il y a une maison. À gauche de la maison, il y a un arbre. Au-dessus de l'arbre, il y a trois oiseaux...». On doit montrer ensuite le dessin aux joueurs et comparer avec ceux qu'ils ont faits.
Remarque:	On apprend les prépositions de lieu en créant et en s'amusant
Variante 1:	Faire le même jeu à partir de reproductions de tableaux ou avec des cartes postales
Variante 2:	Mettre les joueurs par équipe de deux et les faire asseoir dos à dos. Leur donner cinq minutes pour dessiner une dizaine de choses très simples (comme une maison, un soleil, un cœur, un chat, une fleur...) Un des deux joueurs (joueur A) décrit son dessin à son partenaire (joueur B) sans le lui montrer. Le joueur B dessine ce qui lui est dicté, et demande des précisions si besoin. Quand ils ont fini, les joueurs A et B se retournent et comparent les deux dessins. Puis, procéder de la même manière en demandant au joueur B de dicter son dessin au joueur A.
Fiche didactique d'écriture créative en classe de grammaire 2	

Sujet:	<i>Inventer des proverbes</i>
Niveau:	B1
Durée:	10 min
Objectifs:	Inventer des proverbes drôles et absurdes en jouant avec les mots
Compétence grammaticale:	Pronoms et adjectifs indéfinis et relatifs
Support pédagogique:	Déclencheur contenant quelques proverbes français
Déroulement:	Lire les proverbes. Comprendre leurs structures. Ecrire de faux proverbes, inventés, à partir des structures modèles. Exemples: <i>Qui va en classe, perd sa tasse. Tout ce qui brille n'est pas Dior.</i> Mise en commun: une personne lit, les autres devinent le vrai proverbe.
Remarque:	On systématise les adjectifs indéfinis/relatifs en créant et jouant
Variante:	On peut travailler en groupes, en binômes, etc.

À leur tour, les stagiaires de la Formation continue créent leurs propres fiches didactiques pour une meilleure compréhension et acquisition de compétences et pour la création de leurs propres inventaires de supports pédagogiques.

Conclusion

«Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants dans leur environnement social» [5, p.110]. Comme nous l'avons accentué plus haut, une méthode ne peut pas nier l'autre, tout se complète, autrement dit, le professeur utilise tantôt une méthode moderne en classe de grammaire, tantôt des éléments anciens (voir la Figure 1) mais qui puissent contribuer à un bon résultat final. Dans ce contexte, le professeur peut choisir ses propres méthodes d'enseignement pour atteindre les objectifs qu'il se propose, y compris la grammaire fonctionnelle. «En persévérant, en convainquant, les moments de classe deviennent des petits bonheurs partagés qui contribuent de manière évidente à la motivation et au plaisir d'apprendre.» [2, p.6].

BIBLIOGRAPHIE

1. BEACCO, J.-C. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier, 2010. 272 p.ISBN 978-2-278-06675-9.
2. BARA, S.; BONVALLET A.-M.; RODIER, C. *Ecritures créatives*. PUG Collection: les outils malins du FLE. Presses Universitaires Grenoble, 2011. 99 p.ISBN 978-2-7061-1662-9.
3. BESSE, H.; PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Didier-CRÉDIF (coll. «LAL»), 1991. 286p.ISBN: 2-278-06933-0.
4. CELPAN-PATIC, N. L'enseignement des verbes de mouvement en approche contrastive. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională*, 25 martie, 2022, Seria XXIV, Volumul III. Chișinău: UPSC, 2022, p.175-182. ISBN 978-9975-46-654-7.
5. CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Éditions Didier, 2001. 192 p.ISBN 227805075-3.
6. COURTILLON, J. Pour une grammaire notionnelle, *Langue Française*, n° 68, décembre 1985, p.32-47. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6353 (visité le 08.01.2023).
7. *Curriculum Național Limba Străină*. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Clasele X-XII. Ch., 2020. 156 p.ISBN 978-9975-3437-9-4.
8. CUQ, J.-P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Hatier - Didier, 2004. 127 p.ISBN 978-2-278-04568-6.

9. FOUGEROUSE, M.-C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. In: *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2001/2 (no 122), p.165-178. DOI: 10.3917/ela.122.0165. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> (vizitat le 08.01.2023).
10. KAVIAN, E. *Ecrire et faire écrire*. Collection: Entre guillemets. Éditeur: De Boeck Supérieur, 2018. 178p.https://library.samdu.uz/files/c1408738653219f3604f504534c504d8_%C3%89crire%20et%20faire%20%C3%A9crire.pdf (vizitat le 08.01.2023).
11. LAROUSSE. *Dictionnaire en ligne. Créativité*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9ativ%C3%A9/20301> (vizitat le 08.01.2023).
12. PETITMENGIN, V.; FAFA, C. *La grammaire en jeux*. PUG Collection: les outils malins du FLE. Presses Universitaires Grenoble, 2017. 159 p.ISBN 978-2-7061-2674-1.
13. PUREN, Ch. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3ème édition électronique, octobre 2013, 140 p.[1ère édition papier: Paris, Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 203 p.]. <https://www.christianpuren.com> (vizitat le 08.01.2023).

ÎNTREBUINȚAREA PĂRȚILOR DE VORBIRE ÎN FUNCȚIILE LOR SECUNDARE

THE USE OF THE PARTS OF SPEECH IN THEIR SECONDARY FUNCTIONS

Angela Copacinschi,
assistant lecturer,
Department of Romance Philology
"Ion Creangă" State Pedagogical University
ORCID: 0000-0001-8799-1043

CZU: 81'36'37

Abstract: *Being the form of a system of actions, a process, an attitude, a strategy, a goal to be solved or a formative level to be achieved, a means of improvement, research scientific is still current. At the empirical stage an attempt has been made to clarify the questions of the relationship between the adjective and the adverb, the adverb and the noun, the mechanism of the transposition of these parts of discourse into the French, Romanian and Italian languages. The purpose of this study was to establish knowledge about the use of the adjective and especially their relationship to different types of transposition. This is what we hope to have done based on the corpus of references and examples provided. It follows from these observations that at least the relational adjective category is akin to their semantic-pragmatic traits, particularly their ability to subcategorize.*

Key-words: *adverb, noun, transposition, adverbialization, substantivization, the mechanism of transposition*

Studiul de față are ca obiectiv elucidarea concepțiilor privind transpoziția, în corelație cu omonimia și conversia. Transpoziția, ca procedeu de îmbogățire a lexicului, în general, și al celui românesc, francez și italian, în particular, rezidă în utilizarea unităților unei clase de cuvinte în ipostaza altei clase, când unităților în cauză li se atribuie proprietățile gramaticale și lexicale ale clasei noi de cuvinte. Transpoziția suscită interesul specialiștilor în materie, începând cu Ch. Bally, care a delimitat pentru prima dată noțiunea în cauză, numind-o „translație” [3, p.380-398].

Se poate afirma că în limbile română, franceză și italiană la etapa contemporană au loc multiple modificări, ce constituie cele mai recente surse de cercetare a inovațiilor din limbă, unele dintre care se referă la fenomenele ce le punem în discuție în lucrarea de față. Alături de operele beletristice, dicționare, presa periodică, în special diverse reviste, care abundă în inovații la diferite niveluri, la fel și spoturile publicitare televizate favorizează, într-o anumită

măsură, unele schimbări în limbă, solicitând precizie și concizie în exprimarea informației, care pot fi obținute cu ajutorul procedeelor ce urmează a fi descrise.

Transpoziția se atestă frecvent în sistemul limbii franceze contemporane, dar nu există o părere unanimă privind termenul ce i s-ar potrivi. A. Râmbu face o analiză detaliată a părerilor unor savanți, preponderent francezi, despre transpoziție, în mod special, la nivel conceptual, în articolul „Problema transpoziției funcționale în limba franceză” [10, p.158], acordându-i prioritate ilustrului reprezentant al Școlii Genoveze Ch. Bally.

Transpoziția funcțională, fenomen sintactic, implică faptul că semnele limbii își schimbă categoria, păstrându-și valoarea semantică. Transpoziția semantică este raportată la lexic și are loc atunci când o modificare de sens se asociază schimbării de ordin categorial.

Ch. Bally semnalează necesitatea unei delimitări stricte între transpoziția funcțională, care se referă în exclusivitate la gramatică, și cea semantică, ce vizează lexicul, deoarece odată cu schimbarea sensului semnelor (de obicei, ca rezultat al folosirii lor ”figurate”, se schimbă, concomitent, și categoria lor). Prezintă interes unitățile care, aparținând anumitei categorii de cuvinte transpuse, se conformează întocmai utilizării lor în limbă: *la végétation tropicale* ("vegetația tropicală") este vegetația care crește în regiunea tropicală. În cazul acestei îmbinări, termenul „tropiques” denotă extinderea noțiunii, iar sintagma constituie un exemplu de transpoziție funcțională.

Îmbinarea *une chaleur tropicale* („căldură tropicală”, „caldo tropicale”) sugerează o căldură tot atât de puternică ca în ținuturile tropicale, ilustrând transpoziția semantică. Același concept va fi considerat în mod diferit, ceea ce confirmă constatarea anterioară. În primul exemplu, conceptul *tropiques* ("tropicale") este sesizat în întregime, iar în al doilea exemplu, din conținutul acestei noțiuni se ia o particularitate caracteristică [3, p.130-131].

Ch. Bally [4, p.182] consideră *transpoziția* drept o sursă remarcabilă de îmbogățire a clasei substantivelor și a adjectivelor, denumind-o *proces de derivare internă* sau *implicită* (*derivation implicite*). În cadrul procesului vizat, nu apare vreun sufix în calitate de marcă a transpoziției, iar cuvântul derivat, de obicei, coincide formal cu cuvântul de bază sau poate avea o formă mai scurtă.

Studiile efectuate în această direcție evaluează situația preponderent de pe poziția gramaticii, atunci când se discută trecerea unei părți de vorbire în alta. Sub aspect lexical, este important a cerceta raportul dintre conversie și omonimie.

Realitatea lingvistică ne pune la dispoziție o multitudine de omonime gramaticale a căror unitate semantică este afectată. Este incontestabil caracterul omonimic al lexemelor: în latină *feminae* (genitiv sing.) – *feminae* (dat. sing.) – *feminae* (nom. plur.) – *feminae* (vocat. plur.); în engleză: *love* (subst.) „iubire” – (to) *love* (verb la infinitiv) „a iubi”; în germană: *lacheln* (verb la infinitiv) „a zâmbi” – *das lacheln* (subst.) „zâmbet”; în limba rusă: *хотя* (conjuncție) „deși, cu toate că, măcar că, dar, totuși, însă” – *хотя* (gerunziul de la *хотеть*); (eu) *dau* (prez. Ind.) – (ei) *dau* (prez. Ind.) – (ei) *dau* (imperfect) ș.a. Comparând omonimele citate, observăm că între sensurile acestora există legătura semantică.

Potrivit altor interpretări, orice conversie ar da naștere la omonime. Firește, nu toate cuvintele ce atestă fenomenul în cauză ajung să capete autonomie semantică și gramaticală. Un exemplu concludent este conversia sintactică (contextuală), ce ține mai curând de nivelul sintaxei, condiționat fiind, după toate probabilitățile, de principiul economiei în limbă, în urma căruia nu dispăre „identitatea cuvântului”. În această situație nu poate fi nicidecum

vorba de omonimie, deși unii cercetători susțin că în urma conversiei sintactice apar omonimele funcționale.

În limba română actuală participiul cu trăsături adjectivale este deseori supus substantivizării [4]. Lingvista română G.Pană-Dindelegan efectuează o analiză detaliată a substantivizării participiului – trăsătură ce derivă din natura adjectivală a acestuia. Distinsa lingvistă evidențiază legătura dintre substantivizarea participiului, pe de o parte, și adjectivizarea sa, pe de altă parte. Ca și alte categorii de adjective, adjectivele participiale se pot substantiviza fie prin mijloace morfosintactice, ca în exemplele: „*Aleșii poporului ne-au trădat așteptările*”; „*Învățații secolului trecut aveau o pregătire enciclopedică*”, fie prin mijloace exclusiv sintactice, deci prin utilizare în contexte tipic substantivale: „*Spune vrute și nevrute*”, unde participiul ocupă poziția de complement direct; „*Sunt rechemați câțiva trimiși de peste hotare*”, unde participiul ocupă poziția de subiect și apare în vecinătatea unui adjectiv cantitativ; îmbinările de tipul: „spitalul de arși”, „din auzite”, „din văzute”, unde participiile sunt anticipate de prepoziții, iar în prima construcție, are și funcția de atribut.

Nu se pot substantiviza decât participiile pretabile adjectivizării, deci cele adjectivizabile. Există o clasă numeroasă de verbe al căror participiu nu se poate adjectiviza, precum participiile verbelor intransitive: vânt adiat, copil tremurat, copil sinchisit de...; elev comportat bine, copil beneficiat de bursă, etc.

De observat că toate participiile neadjectivizabile provin de la verbe intransitive non-agentive, care actualizează fie pacientul (vânt adiat), fie beneficiarul (copil beneficiat de bursă), fie experimentatorul (copil sinchisit de) etc. Conform DEXonline [3] și DEXI [7, p.300] verbele agentive sunt clasă semantico-sintactică de verbe a căror caracteristică este prezența, în configurația lor de cazuri (de roluri), a cazului agent, exprimat sau neexprimat în structura de suprafață; se opune verbelor non-agentive, a căror configurație de cazuri exclude agentul.

Nu există o relație necesară între satisfacerea structurii pasive și satisfacerea structurii adjectivale. Există participii ale verbelor tranzitive, care nu pot avea forme pasive, dar pot face parte din construcții adjectivale. Să comparăm: *Banii sunt avuți de mine*, dar *banii avuți în buzunar*. Este și cazul verbelor tranzitive psihologice, succedate de substantive ce indică experimentatorul în poziția obiectului direct, care nu satisfac structura pasivă, ci sunt folosite în construcții adjectivale: *copil uimit, entuziasmat, pasionat, copleșit de durere*.

E cunoscut faptul că în limba română actuală, adjectivul poate să capete, drept rezultat al conversiei, valoare substantivală. Dar aceasta nicidecum nu înseamnă că orice adjectiv supus acestui proces devine omonim cu corelativul său substantivizat. În cele ce urmează, vom încerca să arătăm în ce condiții conversia duce la ruperea legăturii semantice între sensurile unui lexem polisemantic, rupere, care condiționează scindarea sensurilor lui și crearea omonimelor. Cu alte cuvinte, se va elucidă când unitățile formate pe cale derivativă asufixală devin omonime și de ce categorie omonimică țin unitățile în cauză. Ca punct de plecare ne va servi definiția semantico-gramaticală a omonimiei ce și-a găsit confirmarea în cele mai multe lucrări de lingvistică autohtonă. Potrivit acesteia, omonimia apare ca un fenomen determinat nu numai semantic, ci și structural-gramatical, reprezentând, drept consecință, atât valoarea semantică a cuvântului, cât și cea gramaticală [2, p.35].

Materialul factic și cel teoretic au permis să triem opiniile privind transpoziția funcțională, al cărei mecanism poate fi urmărit în baza câtorva idiomuri, pornind de la limba română spre limbile franceză și cea italiană.

Analizând problema transpoziției funcționale, lingviștii francezi și ruși evidențiază următoarele aspecte fundamentale: transpoziția adjectivelor (substantivizarea și elipsa), utilizarea adjectivelor în funcție adverbială și transpoziția substantivelor (adjectivizarea).

Sunt două tipuri de adjective formate pe calea transpoziției: cele transpuse prin substantivizare și cele transpuse prin intermediul elipsei. Transpoziția adjectivelor este mult mai răspândită decât cea a substantivelor.

În accepția lui Ch.Bally, fenomenul în cauză, fiind arhicunoscut, nu necesită comentarii detaliate. Sunt concludente exemple de felul: *un sage* – ”un înțelept”, *un paresseux* – „un lenos”, *les deux timides* – „cei doi timizi”, *les misericordeux* – ”milostivii”. [3, p.157]

De exemplu, substantivul *générale* (f) își are originea în îmbinarea de cuvinte *répétition générale*; *capitale* (f) descinde din sintagma *ville capitale*; substantivul *comprimé* (m) provine din îmbinarea *un remède comprimé*, iar substantivul *blonde* (f.) a apărut în baza sintagmei *une femme blonde*.

Un fenomen asemănător se atestă și în limbile comparate. Substantivul românesc *capitală* (f) are la bază îmbinarea *oraș capitală*; *pilulă* sau *comprimat* (m) provine din îmbinarea: *o cură de comprimate*, iar substantivul *blondă* – din sintagma *o femeie blondă*.

A se compara în limba italiană: *prova generale*; *capitale* (f) - *nella città capitale*; *pillola* (m) - în *una cura compressa*; *bionda* - în *una donna bionda*. Sunt exemple evidente ale pasajului adjectivului italian *bionda* din expresia: *una donna bionda* în clasa substantivului. Cu timpul în limba vorbită sintagma *bionda* se utilizează separându-se de expresia *una donna bionda* deja în funcție de substantiv: *una bella bionda*.

În limba franceză contemporană, există tendința de a folosi, la rândul lor adjectivele, în general, și adjectivele invariabile, ce nu posedă flexiune, în funcție de adverb. [1] S-a remarcat că folosirea adjectivelor adverbializate este mai frecventă în limba populară decât în cea literară.

Adjectivele se întrebuințează paralel cu adverbele, concurând cu adverbele corespunzătoare: **vendre cher / vendre chèrement sa vie**. Adjectivul în funcție de adverb: **vendre cher** formează cu verbul o îmbinare fixă, un tot întreg, spre deosebire de adverbul ce inserează sufixul - *ment*. Adjectivul în ipostază adverbială, care figurează în expresiile: **chanter faux, parler haut** indică maniera în care se îndeplinește acțiunea și prezintă o parte constituantă a sensului verbelor. [2]

Întrebuințarea adjectivelor invariabile adverbializate denotă tendința generală de a folosi o anumită parte de vorbire dotată cu funcțiile altei părți de vorbire. Utilizat într-o ambianță neobișnuită, adjectivul pierde mai mult sau mai puțin caracteristicile sale morfologice inerente și tinde să aibă o formă invariabilă. [1, p.301]

Unele adjective și substantive se folosesc la rândul lor în funcția adverbului. În opinia noastră, acest fenomen este unul pur sintactic, explicând că anumite sintagme (adjective și participii, uneori și substantive) se transformă în adverbe numai prin schimbarea întrebuințării lor. V. Sporiș, lingvist român [11, p.139] și alți lingviști, precum lingvistul autohton O. Șișcanu-Boz, [12, p.166] consideră cazurile de adverbializare a substantivelor și adjectivelor drept fenomen stilistic sau fenomen sintactico-stilistic. De exemplu:

Cel subțire a ieșit la tablă. (substantiv).- Pixul scrie subțire. (adverbializare)

Am studiat în dicționarele bilingve precum Haneș Gheorghina [8, p.100-600] Dicționar român-francez, francez-român sau Dictionar bilingv. Roman - Francez / Francez - Roman de Benea Anca [5, p.347] expresii de tipul: **voir clair, agir bas** în care adjectivul a fost substituit prin **voir clairement, agir bassement**. Adjectivele întrebuințate în expresiile: **chanter faux, faire faux bond, couper court, marcher droit, voler bas, sentir bon, sonner creux, rire jaune** indică felul în care se îndeplinește acțiunea exprimată de verb [Haneș G., 1991: 154-256].

Ne-am propus să studiem aceste expresii, observând frecvența sporită a verbelor asociate cu adjectivele adverbializate în cauză și a adjectivelor folosite cu funcție de adverb. Considerăm că este necesar a studia procesul de transpunere a îmbinărilor libere în expresii stabile – fenomen abordat tangențial sau trecut cu vederea în lucrările de specialitate. După părerea noastră, aceste îmbinări libere ar trebui interpretate ca expresii fixe. În dicționarele bilingve sunt puține expresii ce ilustrează modelul **V+adjectiv scurt**, fapt care poate duce la un altera sau modifica sensul expresiei nou apărute în limbă.

Importanța acestui studiu pentru predarea limbii franceze, a limbii române, italiene și pentru realizarea unei traduceri adecvate constă în faptul că același adjectiv, întrebuințat într-un caz în funcție de adjectiv invariabil, iar în alt caz – ca adjectiv adverbializat, are sensuri diferite. Construcțiile de tipul: **parler haut, voir clair, parlet net, parler doux**, diferă de expresiile de tipul: **professer hautement une opinion, agir bassement**. [9, p.200-500] Astfel, **voir clair** se traduce: *a vedea clar, limpede lucrurile* și diferă de sensul (și traducerea) expresiei **voir clairement quelque chose** – *a vedea bine*. Înțelesul sintagmei **parler net** - *a vorbi pe șleau* se deosebește de cel al îmbinării **parler nettement** – *a vorbi lămurit*. În aceeași categorie includem și îmbinări de tipul: **faire faux bond** – *a nu se ține de cuvânt*. De exemplu, trebuie să traducem **parler haut** prin *a vorbi tare*, dar **professer hautement une opinion** prin *a declara cu mândrie, cu înghâmfare o opinie*. Sau traducem **parler bas** – *a vorbi încet, cu voce scăzută*.

În perioada recentă de evoluție a limbii franceze, un număr considerabil de adjective simple ce indică denumiri de culori își au originea în diverse unități lexicale [6, p.202], unele dintre care le vom evidenția mai jos:

●nume proprii:

De exemplu, îmbinarea **une jument isabelle** conține numele ducesei Austriei Isabella; în anturajul vizat, *isabelle* marchează culoarea: *cafeniu-gălbui*. Îmbinarea înseamnă: o iapă de culoare cafeniu-gălbuie.

Un alt exemplu reprezintă sintagma **un abat-jour céladon** în care atestăm numele unui personaj a lui Astre – Céladon. În componența acestei îmbinări, lexemul *céladon* semnifică denumirea culorii *verde-pal*. Din aceeași categorie face parte îmbinarea **un bleu nattier** în care cuvântul **nattier** provine de la numele pictorului Nattier.

●denumiri de animale:

Variate nuanțe cromatice desemnează următoarele denumiri de animale: **crevette** (*crevete*), **pie** (*coțofană*), **puce** (*purice*), **saumon** (*somon*), **souris** (*șoarece*). De exemplu: **une robe chamois** – *o rochie de culoare cafeniu-deschisă*.

●denumiri de flori:

Diversitatea nuanțelor de culori se poate observa în domeniul floral, un exemplu concludent fiind îmbinarea **un velours amarante** – *catifea de culoare roșie-aprinsă*. Formațiuni similare inserează numeroase denumiri de flori: **capucine, coquelicot, cyclamen, jonquille, lilas, mauve, myosotis, pervenche, ponceau, réséda, rose, tilleul, violet** (de la violette) – *nasturtium(??), mac, cyclamen, narcis, liliac, mov, floarea nu ma uita, brebenoc, roz, tei, purpuriu (violet)*

●denumiri de fructe:

Denumirile de fructe sunt folosite pentru a denota o bogată gamă cromatică. Un exemplu elocvent este îmbinarea **un ruban abricot-** *panglică de culoarea caisei*. Categoriei menționate aparțin lexemele: aubergine, cerise, châtain (forma de gen masculin de la „châtaigne”), citron, framboise, groseille, kaki – vânătă, *cireș, castaniu (forma masculină de la castanie), lămâie, zmeură, coacăză, kaki* . Ar trebui să ținem cont că nu întotdeauna structura îmbinărilor din română și italiană se va asemana cu franceza. De exemplu: **un costume cerise** – un costum de culoarea vișiniu (sau de culoarea cireșii). De ex.: în limba italiană.: **un abito viola, sognare un vestito viola**, - o rochie violetă, a visa la o rochie violetă, sintagma **viola** are originea în denumirea unei flori a cărei petale au culoarea diferitor nuanțe ale violetul

●denumirea unei rase umane:

În sintagma **une capeline nègre** – *o pelerină neagră*, este utilizat, în locul adjectivului **noire**, substantivul **nègre**, care își modifică înțelesul, semnificând culoarea neagră, și nu una din rasele speciei umane.

În procesul traducerii, vom ține cont de nuanța de sens exprimată de numele propriu respectiv, prin urmare, vom face referință la culoarea subînțeleasă.

Abordând adjectivele relative, ținem să subliniem că acestea sunt apte să transpună un substantiv. De exemplu, îmbinarea **chapeau paille** semnifică „pălărie de culoarea paiului”, iar îmbinarea **des rideaux d'un jaune paille éteint** înseamnă: „perdele de cularea galben-pai întunecat”.

Limba franceză atestă un procedeu întrebuintat frecvent în stilul beletristic (poezie și proză) ce rezidă în faptul că nuanța de sens atribuită, de obicei, adjectivului, poate fi subînțeleasă. Este vorba despre formațiuni cu valoare comparativă: **un ciel de plomb / gris de plomb** – *un cer negru ca plumbul*; **des cheveux d' ébène / noir d' ébène** – *păr negru ca pana corbului*.

Limba franceză abundă în complemente specializate în a exprima o culoare, care au o veritabilă valoare afectivă. Iată câteva mostre concludente: **des épis d' or** – dorés, jaune comme l'or – *spice aurii (nu spice de aur!)*; **un teint de lis** / un teint très blanc, de la couleur du lis – un ten alb ca crinul; **les lèvres de carmin** / de la couleur du carmin, c'est-à-dire, d' un rouge vif – buze vopsite roșu-aprins.

Adjectivele ce marchează culorile spectrului sunt câteodată succedate de construcții cu sens comparativ: **jaune comme un citron, noir comme du cirage** etc. – *galben ca o lămâie, negru ca crema de pantofi*. Este de semnalat că acest tip de complement nu influențează asupra variabilității unităților în cauză: **de petites cerises rouges comme le corail** (L. Mercier, Petites Géorgiques, Calman – Lévy) – *cirese mici, de culoarea coralului*. Este de notat că adjectivele cromatice pot fi întrebuintate și cu valoare de substantiv (*du jaune, du vert, un lai brun..., le livide de son teint...*) – galben, verde, maro etc. [6, p.203]

Deci, observăm că transpoziția este utilizarea unui cuvânt (a unui semantem) în funcția primară unei părți de vorbire careia nu-i aparține. Altfel spus, este vorba despre întrebuințarea părților de vorbire în funcțiile lor secundare, despre întrebuințarea lor în calitate de forme suplimentare. Studiul transpoziției funcționale prezintă un dublu interes rezidă în faptul că transpoziția demonstrează convingător asimetria lingvistică, diferitele raporturi între formă și conținut, în același timp constă în faptul că transpoziția funcțională deține un loc important în funcționarea generală a limbii, asigurându-i o mare suplețe și o varietate infinită de exprimare.

Lingviștii francezi atribuie rolul esențial în schimbarea funcției semnului lingvistic articolului în calitate de actualizator, care se pierde sau se adaugă în procesul substantivizării sau al adjectivizării. Cele expuse în prezentul capitol vin să reliefeze aspecte importante ale fenomenului lingvistic numit *transpoziție* – procedeu de utilizare a unor unități în locul altora și un mijloc efectiv de completare a vocabularului.

Distinsa lingvistă G. Pană-Dindelegan [4] susține, că în cazul conversiunii în limba română, procedeele sunt în exclusivitate gramaticale: fie morfosintactice, prin preluarea caracteristicilor de flexiune ale noii clase (în cazul nostru, ale substantivului) și prin așezarea în contextele specifice clasei substantivului, fie în exclusivitate sintactice, adică fără indici morfologici, numai prin indici sintactici, constând în apariția în condiții specifice și cu funcții sintactice specifice substantivului.

În concluzie putem afirma că transpoziția comportă un potențial expresiv deosebit, asigurându-i limbii suplețe și o varietate infinită de exprimare. Transpoziția funcțională fiind utilizarea unui cuvânt (a unui semantem) în funcția primară unei părți de vorbire careia nu - i aparține. Altfel spus, este vorba despre întrebuințarea părților de vorbire în funcțiile lor secundare, despre întrebuințarea lor în calitate de forme suplimentare. Studiul transpoziției funcționale prezintă un dublu interes: rezidă în faptul că transpoziția demonstrează convingător asimetria lingvistică, diferitele raporturi între formă și conținut, în același timp constă în faptul că transpoziția deține un loc important în funcționarea generală a limbii, asigurându-i o mare suplețe și o varietate infinită de exprimare.

BIBLIOGRAFIE

1. COPACINSCHI A. Similitudini și discrepante în realizarea fenomenului transpoziției în limbile comparate: română, franceză, italiană. În: *"Multilingvism, interculturalitate și paradigme didactice", Conferința științifică națională cu participare internațională*- Chișinău: 2021 (Tipogr. "Garomont-Studio"), ISBN 978-9975-46-374-1, p.300-305
2. COTELNIC, T. *Transpoziția adverbului* . Ch.: Știința, 1968, p.31-79.
3. БАЛЛИИ, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М: Изд-во иностр. лит., 1995, p.131-398.
4. БАЛЛИИ, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М: Изд-во иностр. лит., 1955, p.-398.
5. BENEĂ, A. Dictionar bilingv. Roman - Francez / Francez - Roman, Buc.: 2015, 600 p.
6. DAVAU, M. Adjectifs invariables. In: *Le français moderne*, Paris 1949 XVII, p.197-210.
7. DEXI., *Dicționarul Explicativ Ilustrat al Limbii Române*, Ch.:Arc.:Gunivas, 2007, 2280 p.ISBN 9789975611558
8. HANEȘ Gh., *Dicționar român-francez, francez-român*, Buc.: 1991, 680 p.
9. *Grand dictionnaire encyclopédique en dix volumes*. T. 3. – Paris, 1969, p.568.
10. RÎMBU, A. Problema transpoziției funcționale în limba franceză. În: *Probleme actuale ale științelor umaniste*. Volumul II. *Conferință științifică națională*- Chișinău: 1998, ISBN 978-9975-46-375-1, p.158-160.
11. SPORIȘ, V. Aspecte privind relația adjectivului cu substantivul, verbul și adverbul. In: *Philologia*. nr. 9, 2010, p.139. ISSN 1582-9960.

12. ȘISCANU-BOZ, O. Comportamentul gramatical al adverbilor în limba română. In: *Buletin de lingvistică*, 2010, nr.11. pp.167-170. ISSN 0237-3120

SURSE WEB:

13. [<http://www.etudes-litteraires.com/adverbe.php>] (vizitat 23 decembrie 2022)
14. [<http://www.etudes-litteraires.com/lexicographie.php>] (vizitat 5 ianuarie 2023)
15. [<https://dexonline.ro/definitie/agentiv/1086153>]
16. PÂNĂ-DINDELEGAN, G. Aspecte ale substantivizării în româna actuală. Forme de manifestare a substantivizării adjectivului. In: [<http://ebooks.unibuc.ro/filologie/dindelegan/2.pdf>] (vizitat 21 decembrie 2022)

COMPETENȚA DIGITALĂ ÎN PROCESUL INSTRUIRII STUDENȚILOR TRADUCĂTORI

DIGITAL COMPETENCE IN THE TRAINING PROCESS OF STUDENTS TRANSLATORS

Tatiana Yavuz

PhD, university lecturer

„Ion Creangă” SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0002-4289-1070

CZU: 378:81'25+004

Abstract: *The present article represents an attempt to identify the role that the development of digital competence has in the process of training students from translation specialties. The rapid development of information technologies requires students, and then translation specialists, to use digital resources, which should be used correctly, informed and responsibly. The trend of digitization has a specific character for various specialties, and that of translation is part of the category of fields in which the instrumentality can easily take over the functions of the specialist, if the latter does not preserve his integrity, neglects the importance of experience and professional ethics.*

Keywords: *digital competence, digital literacy, translation competence, CAT tools, ICT resources*

Cum putem utiliza tehnologia pentru a face ceva care merită pentru cultura și societatea noastră? Se întreba Paul Gilster în 1997 [3] atunci când a dezvoltat pentru prima dată noțiunea de alfabetizare digitală, fără a oferi o listă de abilități, competențe și atitudini care ar defini o personalitate alfabetizată digital. La aproape 25 de ani de la aceste gânduri, vorbim deja de o noțiune de competență digitală, competență pe care tindem să o explorăm și să îi lărgim limitele, dar pe care o și cultivăm intens la toate nivelurile de educație ale sistemului de învățământ actual. Dacă acum câțiva ani era vorba de competență digitală doar pentru orele de tehnologie informațională, astăzi, mai toate materiile din școală, și mai târziu cele din facultate solicită un amplu proces de antrenament al abilităților de operare a unui computer, dar mai ales a capacităților de utilizare a informațiilor obținute prin intermediul spațiului virtual. Competența digitală, definită în Digital Literacy drept abilitatea de a înțelege informația, și mult mai important – abilitatea de a înțelege și integra informația în multiplele formate pe care un computer le poate oferi. Gilster pune accentul pe faptul că nu poți înțelege informația pe care o găsești pe Internet fără a evalua sursele ei și a o plasa în context [3]. Odată cu dezvoltarea și ramificarea resurselor oferite de Internet, traducătorii au devenit mult mai dependenți de acesta, în scopul căutării de informații în procesul traducerii, pentru a oferi o variantă cât mai apropiată de limba sursă a textului elaborat. În procesul de utilizare a resurselor din mediul digital, studentul traducător trebuie nu doar să selecteze cea mai bună

variantă de traducere a unui cuvânt sau expresii, ci să și evalueze credibilitatea surselor, a informației colectate. Traducătorii, ca mijloace de transmitere a unei informații, sunt nevoiți să colecteze în abundență informații în scopul justificării experiențiale a numeroaselor decizii din procesul de traducere. Căutarea de informații din domenii puțin cunoscute, situate în zone limitrofe ale cunoașterii unor termeni, experiențe solicită aptitudini riguroase și competențe digitale pentru luarea unor decizii de acordare a credibilității în procesul traducerii. Competența verificării credibilității și fezabilității surselor de informare determină profesionalismul traducătorului pus în fața unor traduceri. Grupul European Master's in Translation [1] din 2009 clasifică cele mai importante competențe necesare traducătorului pentru realizarea sarcinilor puse:

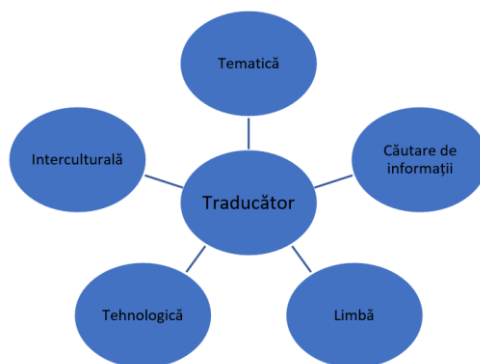


Fig.1 Raportul EMT cu privire la competențele traducătorului (2009)

Competența digitală din acest raport se regăsește în special în cadrul competențelor de căutare de informații și tehnologică. La moment, acestea două ar putea fi încadrate competenței digitale, dat fiind faptul dezvoltării în ritm accelerat a tehnologiilor din ultimul deceniu. Dacă în 2009 existau doar câteva opțiuni de softuri specializate în traduceri, acestea nu erau mereu accesibile tuturor, sau nu existau suficiente resurse online pentru verificarea rezultatelor obținute în urma utilizării acestor softuri. Astăzi există un conglomerat de instrumente, accesibile atât publicului larg, cât și specialiștilor. Există softuri gratuite, dar și cu acces plătit, softuri disponibile pentru câteva limbi sau pentru majoritatea limbilor existente. Deși s-ar părea că această situație facilitează munca unui traducător, poziția ar putea fi una mai dificilă pentru studentul traducător, cel care, în procesul instruirii, trebuie să decidă nu doar abordarea sa față de eventualii facilitatori în ale meseriei, ci, mai ales să aleagă între diferitele opțiuni oferite atât de accesibil de resursele online existente. Competența digital a traducătorului nu e doar despre utilizarea resurselor informaționale (tehnologii informaționale) ci și despre concept ca *e-literacy* și *multiliteracy*. În cadrul filozofiei educaționale actuale a învățării pe tot parcursul vieții, Pym [6, p.1] propune următoarele abilități principale să fie stăpânite de către studenți: „a învăța să înveți, a învăța să ai încredere și a învăța să nu aibă încredere în date și să învețe să revizuiască cu îmbunătățiri și atenție la detalii”. În epoca pașilor uriași ai dezvoltării active a TIC, capacitatea de a găsi informații relevante devine foarte importantă. Studenții nu ar trebui să folosească un singur instrument, ei ar trebui mai degrabă să experimenteze cu diferite instrumente cu scopul de a putea alege foarte rapid unul adecvat, ținând cont de cerințele particulare (adică specificul proiectului de traducere, intervalul de timp, cerințele clientului etc.).

Potrivit lui Shreve [8, p.125], competența de traducere este „un proces nesfârșit de construire și reconstruire a cunoștințelor, care evoluează prin expunerea la o combinație de formare și experiență practică continuă și care duce la schimbări în modul în care traducătorii concep de fapt traducerea”. Odată cu utilizarea pe scară tot mai largă a instrumentelor informatice, cercetătorii au extins modelul de competențe cu mai multe componente pentru a include noi abilități și competențe necesare în domeniul formării traducătorilor. Există diferite clasificări ale competențelor de traducere, de exemplu, Neubert [5] propune următoarea definiție ierarhică a competenței de traducere care constă în competența lingvistică, competența textuală, competența subiectului, competența culturală și competența de transfer, care cuprinde strategiile și procedurile care permit traducerea textului rapid și eficient. Această competență este superordonată celor patru competențe anterioare deoarece este „declanșată de natura textului” [5, p.15]. Modelul lui Schäffner [7, p.146] include suplimentar competența de cercetare, adică competența de strategie generală care vizează capacitatea de a rezolva probleme specifice transferului intercultural de texte. Autorul susține că aceste competențe sunt interdependente și interacționează împreună în funcție de o sarcină de traducere. Pentru a realiza o traducere de calitate, un traducător trebuie să posede competențele enumerate mai sus, plus competența digitală, care ar facilita procesul de traducere prin asigurarea acurateții traducerii elementelor terminologice, prelucrării informației de tradus și încadrării traducerii în parametrii standardizați necesari.

Raportul Eurydice [1] (sondaj realizat la nivel European cu privire la educația lingvistică în școlile europene) din 2012 arată că aproape toate țările europene au o strategie națională vizând competența digitală. La momentul realizării studiului, competența digitală era predată, prin intermediul unei abordări interdisciplinare, în învățământul primar din aproape toate țările UE (mai puțin în două), și în învățământul secundar din toate țările, în paralel cu alte abordări folosite în unele țări, precum integrarea TIC în anumite discipline sau predarea acestuia ca disciplină separată. La moment, Republica Moldova nu dispune de o strategie națională de digitalizare, strategia actuală expirând în 2020. Cea care este în pregătire vizează perioada 2023-2030. Obiectivul general al strategiei reflectă principii de acces facil, integrat prin dezvoltarea unui mediu funcțional și sigur pentru dezvoltarea și utilizarea pe scară largă a serviciilor digitale în fiecare domeniu al vieții. Misiunea documentului este de a realiza o guvernare publică eficientă, a spori bunăstarea cetățenilor ca urmare a utilizării serviciilor digitale, dar și sporirea competitivității în toate sferele vieții. Drept urmare a implementării documentului, Republica Moldova trebuie să devină o societate digitală incluzivă și inovatoare, cu cetățeni educați digital și care folosesc pe larg aceste soluții, cu o infrastructură tehnologică modernă și în continuă dezvoltare, sector privat pro-activ, care cooperează foarte bine cu sectorul guvernamental pe această dimensiune și utilizează plenar toate oportunitățile pe care le oferă era digitală. Totodată, întreg ecosistemul digital trebuie să funcționeze după principii clare, simple, intuitive pentru utilizatori, unde datele cu caracter personal sunt foarte bine protejate și este asigurată securitatea cibernetică.

La moment, studenții traducători beneficiază de cursuri IT în primul an de studii, fără a fi un curs personalizat pentru traducători, ci unul cu conținut general, de prezentare a sistemelor, softurilor. Un curs de digitalizare destinat studenților traducători, ar facilita accesul acestora la informație calitativă și i-ar ajuta în procesul de triere a informației disponibile de cea necesară. La moment, nu există studii, nici chiar la nivel European care ar

evalua nivelul de utilizare a resurselor internet de către traducători în procesul pregătirii unei traduceri, nivelul personal de cunoaștere a resurselor TIC, cu atât mai puțin a capacității acestora de verificare, triere a informațiilor obținute. Complexitatea componentei digitale pentru traducători rezidă și în dificultatea aprecierii valorii pe care aceasta o are pentru pregătirea traducătorului, desi, la moment, suntem cu toții de acord, că studentul traducător acordă prioritate surselor din Internet sau instrumentelor online de traducere, fără a mai verifica informația, veridicitatea acesteia, corectă și proba valoarea rezultatelor obținute. Instrumentele CAT (computer-assisted translation tools) create pentru traduceri nu au drept scop traducerea unui text, ele au drept scop facilitarea muncii traducătorului prin următoarele acțiuni: stabilirea numărului de cuvinte, verificarea ortografiei, sugestii de autocorect, extragerea terminologiei și accesarea diferitor dicționare specializate (în scopul identificării termenului cât mai fidel ariei căreia îi corespunde), instrumente de editare, stocarea specializată a informației în scopul facilitării accesării acesteia, determinarea logaritmică a contextelor în care apare un cuvânt sau sintagmă în scopul utilizării mai facile a acestuia sau acesteia în ulterioare traduceri. Astfel de instrumente (softuri, aplicații) pot bulversa un student prin multitudinea operațiilor, complexitatea și succesiunea lor. Studentul traducător trebuie să ia decizii asistat de un instrument digital, fără doar a accepta un anumit rezultat. Aceasta ar fi diferența dintre motoarele de traducere și instrumentele CAT de tipul MateCat, Trados, Redokun, memoQ translator, Smartcat, Localise, etc. În ultimii ani a crescut numărul acestor instrumente, precum și calitatea acestora (funcții speciale, acuratețea verificării ortografice, gramaticale, opțiuni de lucru cu textul, etc.).

Astfel, prin învățarea și testarea instrumentelor CAT, studenții dobândesc nu numai competențe tehnologice și de extragere a informațiilor, ci își dezvoltă și alte competențe specificate de EMT, precum competența de furnizare a serviciilor de traducere (capacitatea de a-și planifica și gestiona timpul; capacitatea de a lucra în echipă, inclusiv una virtuală; capacitatea de autoevaluare; capacitatea de a stabili și monitoriza standarde de calitate; etc.), competență interculturală (capacitate de redactare, restructurare și posteditare) și competență tematică (capacitate de a căuta informații relevante etc.).

Dezvoltarea tehnologiei informației și comunicațiilor afectează foarte mult domeniul traducerii. Mediul de lucru al traducătorului evoluează rapid către echipe globale și virtuale în care tehnologia este în centrul procesului de traducere. În sala de clasă de traducere, aplicarea instrumentelor TIC creează un mediu de lucru incluziv și de susținere și, astfel, asigură o mai bună dobândire a competențelor necesare îndeplinirii sarcinilor specifice de traducere [4].

Din cele expuse mai sus putem deduce că pregătirea unui student traducător ar trebui să includă și familiarizarea cu aceste resurse. Un curs de TIC este necesar, dar reprezintă un nivel minim de pregătire digitală pe care îl poate oferi unui specialist în traducere și nu se află în concordanță cu solicitările actuale ale pieței muncii.

BIBLIOGRAFIE

1. EMT expert group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. 2009, http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translator_s_en.pdf (accesat la 10.10.2022)
2. GAVRILENKO, N. N. Formation Of The Digital Competence Of The Translator. In: KARASIK, V. I. (Ed.), *Topical Issues of Linguistics and Teaching Methods in Business and Professional*

- Communication, vol 97. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, 2020, pp.548-553. European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.12.02.73>
3. GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: Wiley, 1997. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf (accesat la 20.22.2022)
 4. IVANOVA, O., Translation and ICT competence in the globalized world. International Conference, *Meaning in Translation: Illusion of Precision*, MTIP 2016, 11-13 May, 2016, Riga, Letonia. Procedia, Social and Behavioral Sciences. Riga, 2016, p.129-134
 5. NEUBERT, A. Defining translation competence. In: SCHÄFFNER, C.; BEVERLY, A. (Eds.), *Developing translation competence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp.3–17.
 6. PYM, A. Translation skill sets in a machine translation age, Group (pp.1–17). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona: Spain (InterCultural Studies Group), 2000. Accesat la 10 noiembrie 2022, http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2012_competence_pym.pdf
 7. SCHÄFFNER, C. Running before walking? Designing a translation program at undergraduate level. In: SCHÄFFNER, C.; BEVERLY, A. (Eds.), *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000, pp.143–157
 8. SHREVE, G. M., Cognition and the evolution of translation competence. In: DANKS, J. H.; SHREVE, G. M.; FOUNTAIN, S. B.; MCBEATH, M. K. (Eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp.120–136), Thousand Oaks, 1997

STRATEGII INTERACTIVE ÎN PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA EMP

INTERACTIVE STRATEGIES IN TEACHING AND LEARNING EMP

Viorica Cazac
PhD., Univ. Lect.,
Nicolae Testemitanu State University
of Medicine and Pharmacy, RM

Viorica Oală
Assist. Lect.,
Nicolae Testemitanu State University
of Medicine and Pharmacy, RM
ORCID: 0000-0001-8855-6713

CZU: 378.016:811.111:61

Rezumat: În prezent, utilizarea și implementarea metodelor EFL are o importanță majoră datorită globalizării și creșterii rapide a comunicării între specialiști din diverse domenii. A avea abilități bune de comunicare în limba engleză nu implică doar cunoașterea limbii profesionale, ci și poate facilita înțelegerea reciprocă și cooperarea la nivel mondial. Procesul de predare/învățare a limbii de specialitate este axat în principal pe abilitățile de comunicare pentru orientare profesională cauzate de dezvoltarea globală constantă a comunicării interculturale; tendințe de modernizare a curriculumului universitar; optimizarea predării/învățării evaluării limbilor străine; gestionarea adecvată a metodologiilor de predare/învățare în cadrul academic etc. Acest studiu descrie în principal importanța dobândirii limbii engleze prin dezvoltarea abilităților comunicative în rândul studenților care învață medicina în țările în curs de dezvoltare, precum și rolul profesorilor ESP în cursurile pe care le urmează.

Cuvinte-cheie: ESP, EMP, abilități de comunicare, studenți la medicină, cadre medicale.

Introduction

Today, due to the rapid growth of intercultural communication and development of English, as an international language, which is present almost in all areas of our social, cultural, economic, political life, the world requires that the goal of teaching speaking is to improve students' communicative skills, in order students to be able to express themselves spontaneously and learn how to use a language in life experience [2, p.107]. Many linguistics and ESL teachers admit that students acquire communicative skills by interacting with each other within classes, via social media and networking. Moreover, they should agree that, nowadays, students pay less attention to such skills as correct pronunciation or grammar rules, as they consider the ability to make themselves explicit prior to the fact how this action was produced. And yet, it's a pity saying, that students consider the final result (in this case mastery of communication competence) more important than the correct progress of this very process of learning. However, students can learn write, read, learn grammar, or listen individually but they cannot learn how to speak fluently by themselves, so interpersonal communication requires more consideration.

The EMP learners are typically students or professionals, employed within healthcare settings, who are non-English speakers but who require acquisition of English communication skills in terms of a job –related mobility. The traditional approach to English language training has done well to meet the needs of non-professional students, whereas within their particular domain there is a great demand in teaching specialized terminology and lexis, jargons, workplace culture in terms of their safety, effectiveness, and authenticity. Therefore, the following specific features of EMP should be highlighted, while choosing the appropriate teaching and learning techniques: 1) the use of specific vocabulary; 2) students' motivation for further integration within a range of clinical and non-clinical settings; 3) students' orientation towards a specific communicative goal; 4) the linguistic structure should be diminished, compared to the high level of content specificity; 5) the use of highly-specialized technical and international terms, which do not present a barrier for understanding and communication inside a professional community.

Communicating skills in EMP teaching. Communication means interaction between individuals in which information, thoughts, ideas, attitudes, emotions, etc. are exchanged. At present, there is a clear tendency to intensify the interactive methods as effective ways of satisfying the inner needs of the individuals in order to share information, ideas, impressions, opinions, ability to communicate abroad that is a good opportunity to establish socio-emotional relationships, mutual understanding and co-operation [1, p.32]. For this reason, the EMP English teacher should apply only appropriate and effective methods and techniques of teaching communication skills. Interactive teaching is all about instructing the students in a way they are actively involved with their learning process [6]. Interactive teaching strategies are aimed to reach one specific goal of speaking fluency in students, who, otherwise won't be able to study the specialized language without practical application. The teacher has the role of guiding the students' knowledge in order to make them reproduce and generate a communication, for example, how to perform a patient's medical history, establish the proper diagnosis, describe signs and symptoms and write reports on a case study, promote a healthy lifestyle etc. English teachers should be creative while managing their teaching/ learning

process, giving attention to the speaking components and making the English lesson more exiting.

The students' motivation is the fundamental concept while applying interactive teaching approach since it reduces anxiety and increases the level of participatory involvement in classroom activities. Students often lose interest during lecture-style teaching; interactive teaching styles promote motivation, attention and active participation. A successful interactive approach should:

- Encourage student participation.
- Use questions that stimulate response, discussion, and a hands-on experience.
- Use teaching aids that press for answers, and capture/hold the student's attention.
- Set up a workgroup environment.
- Involve the teacher as well as the student [5].

Devising new, relevant task based activities can prove a real challenge for the EFL teachers that as they grapple with the dual issues of covering the content intended to be taught and keeping sufficient scope for fun to engage the learners. [4, p.90] This task is even more challenging for EMP teachers due to the highly specialized medical content they need to teach, as well as by taking into account the learner's job-oriented general and personal needs, facilitating motivation for learning and self-confidence, ensuring the conditions for the formation of the student's ability to interact and communicate, thus preparing them for meeting the patients [3, p.95].

Practical implementation of interactive activities within EMP classes. In this very paper, we'd like to present some practical usage of interactive activities based on Kevin Yee's 289 Interactive Techniques, as well as on a compilation of techniques described on various teaching and learning sites, which showed both efficacy and high level of motivation and participation among medical students.

1. *Buzz session.* This activity is good enough to learn a new health-related topic, which includes several issues to discuss upon. Students come together in session groups that focus on a single issue that should be explained later on. Within each group, every student contributes thoughts and ideas. The teacher should encourage discussion and collaboration among the students within each group. Everyone should learn from each other's input and experiences.

Activity description: Diabetes Mellitus

Objectives:

- To explore what learners know about this devastating disease (causes, symptoms, complications, treatments, prevention, etc.)
- To understand and classify information, making generalizations of the learned material.

Teaching materials: lists with keywords specific to a particular question

Follow-up activities:

a) Divide students into 4-5 groups. Each team will be given a single question to discuss upon i.e. "What are the major triggering causes of Diabetes?" or "If left untreated what kind of complications this disease may result in? etc.

b) Each group will be given a list of keywords (new vocabulary) for which students must come up with ideas and prompts to better understand the question. For example: stress, obesity, unhealthy lifestyle, insulin resistance, etc. (for causes).

c) Students will sum up the information and one then, call for volunteers to share the work of the group with the whole class. Encourage students to give questions if anything is unclear.

d) Extend the discussion by asking clarifying questions. For example, if someone says stress is a major risk factor for Diabetes, ask: In what ways does it affect the body? Or if someone says unhealthy lifestyle is related to eating junk food, ask: What kinds of foods and how can these be substituted?

e) As an alternative to keywords, each group of students may get a tailored infographic image that will allow them generate ideas. These can easily be created on *canva.com*, *visme.com*, *piktochart.com*, etc. to meet the special needs of your students.

Rationale. This activity can actually be used to teach any unknown topic. If the students do not know the new topic, the teacher may guide them to establish the connections between the new content and the knowledge the already acquired in the previous lessons.

2. *Movie application.* In groups, students discuss examples of short videos or adverts related to a single topic. Then these are discussed in class, trying to identify the peculiarities and differences.

Activity description: Antimicrobial resistance

Objectives:

- To express their own opinions, developing their critical thinking and research skills.
- To identify and understand the relevant information from a studied material.

Follow-up activities:

a) Students are going to listen to two 30-second adverts on the proper use of antibiotics and compare them. Encourage students to spot the differences between them and take notes.

(Available on <https://www.youtube.com/watch?v=zTbLai2GaQM> [7] and <https://www.youtube.com/watch?v=YDxQy-UTZEU> [8]).

b) Students will be encouraged to share their ideas on these the adverts by answering the following questions: *What is the message the advertisements promote? Which one is more comprehensible? Creative? Easier to remember?*

c) The learners then are asked to summarize the adverts by completing the statements.

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ▪ Sometimes people fell under the | ▪ If antibiotics are overused ... |
| ▪ Antibiotics fight a lot of different ... | ▪ Always take the |
| ▪ Antibiotics can't cure all of your | ▪ Remember to finish ... |
| ▪ It's dangerous to | |

Rationale. This type of activity is very motivating and always interactive for students, offering the opportunity to develop and learn new vocabulary, as well as sharing and knowledge transferring of the messages and knowledge into discussions.

3. *Optimist/Pessimist.* Students take opposite emotional sides of a case study, statement, or topic. The teacher should encourage them to be empathic and truly “live” the case study and learn some exceptional social skills.

Activity description: Disclosing HIV status

Objectives:

- To encourage students to discuss ethical issues and the importance of being empathic when talking about negative experiences.
- To make students share ideas and experiences with others whose backgrounds and viewpoints differ from their own.

Follow-up activities:

a) First, generate ideas on why are people afraid to or unable to disclose their HIV status. What are the possible reasons for that?

b) Afterwards, students are going to listen to four personal experiences on disclosing positive status. There are lots of these kind of stories on *YouTube.com* or other social media that teachers might compile and create a short listening drill /or video. I commonly use *Audacium app*, which plays for free and can be easily used for these kind of activities.

c) Students then will be asked to spot the optimists and pessimists among these people and speak on the power of being positive under such circumstances. They may share ideas on how to help the people in each single situation and find reassuring or empathic words or expressions. Emotional support is essential to good communication, yet health caregivers often lose opportunities to provide empathy to patients.

d) Then, I usually combine this activity with another good one *Guess who am I?* that have students be more careful to details and new vocabulary. Therefore, they may listen again and determine who:

- | | |
|---|---|
| ▪ shares his/her story with other people? | ▪ gets most of gratitude? |
| ▪ doesn't want to disclose his/her HIV-positive status? | ▪ has the shortest HIV term? |
| ▪ tries to express him/herself through ARTS? | ▪ has the longest HIV term? |
| | ▪ dedicated his/her life to find a cure for AIDS? |

Rationale. This activity enhances understanding of other people's perspectives through direct communicative interaction. Also, students may be asked to share ideas and experiences with others whose backgrounds and viewpoints differ from their own, as well as leave messages and comments below a real story watched online.

4. *Forced Debate.* The students discuss in pairs. There are two sides of talkers – the positive side and the negative side, that dispute a topic. The positive side takes the favorable position and offers arguments in support. The negative side takes the opposing position to the positive side and provides opinions that describe why they disagree. Sides will express their feelings and share their own experiences on a particular topic, some demanding positive attitudes; others demand the speakers to sustain a certain view or judgement.

Activity Description: A Case study: Blood transfusion

Objectives:

- To produce efficient critical thinking skills regarding an ethical issue
- To confront and discern between concepts
- To overcome disagreements on the given situation
- To list out the pros and cons.

Follow-up activities:

a) The teacher offers a situation for debating. For example: “A family was seriously injured in a car accident. A 12-years-old girl, Sally Cook and her parents were in that car. Sally has lost a lot of blood and needs a transfusion. Sally’s parents belong to a religious group, which is against organ and blood donation. They do not want their daughter to have someone’s blood. Should the hospital respect their wishes, or should they give a transfusion?”

b) One team stands one point of view, the other side stands for the other point of view. Each student is allowed to speak one time, so that all students can participate in discussion.

c) The students provide *pro* and *con* opinions. The teacher informs students about the learning task, elects the primary ideas among students to produce groups with various viewpoints.

d) When the dispute is over, the teacher permits the jury declaim the chief opinions and adopt who wins the dispute.

Rationale. A selection of medical ethics cases given to pre-medical students as part of a communicative approach is quite essential for EMP teachers. These are designed to help students determine whether medicine is the correct calling for them and also provide a good practice of speaking skills. There is a broad range of bioethical issues, which can be easily be found online.

5. Misconception Check. A misconception check is a form of evaluation that is intended to find out if students, when assumed a misconception about an idea, can clarify why they agree or disagree with the report. It can commonly be utilized in any situations, but is perfect while revising a lesson to verify comprehension, checking previous information on a subject before a lesson, and stimulating misconceptions as a method of involving the students when presenting a new idea.

Activity description: Types of microorganisms

Objectives:

- To define misconceptions students, meet in learning some particular notions of microorganisms.
- To examine the level of students’ complications in learning some particular microorganisms’ notions.
- To characterize the pathogens according to their shape and distinct arrangements.
- To know what diseases these may cause.

Follow-up activities:

a) The students are divided into several groups of “microbiologists”. Then the teacher asks students to describe the pathogens depicted in the image according to their shape and distinct arrangements and name the species of bacteria, i.e. *Staphylococci*, *Vibrio*, *Spirilla*, *Streptococci*, etc. Students may surf online to search for information.

b) The students demonstrate their knowledge on the topic learnt before by describing the different types of microbes based on teacher’s choice. For example: *Staphylococci are round-shaped microorganisms that come in clusters and cause a variety of respiratory and skin diseases, etc.*

c) The other teams might agree or disagree and give right solutions and the argumentation behind the misconception is clarified.

d)The teacher should encourage and guide students to talk, as well as regulate learning based upon results.

Rationale. Students don't need only to offer an agree or disagree report, but must give a meaningful description, reasoning seriously about the idea and stimulating their prior facts built upon the described question.

6. *Ask the Winner.* The students are asked to solve a certain problem in their copybooks. After discovering the solution, the teacher asks those who answered correctly to raise their hands and to keep them raised; then, all other students should talk to the person raising their hand to better understand the question and know how to solve it next time.

Activity description: The two circulatory loops.

Objectives:

- To analyze the diagram of pulmonary and systemic loop of circulatory system.
- To understand the correct flow of both blood circulations.

Follow-up activities:

a) Divide the group into teams and give them a picture/ diagram of the cardiovascular system.

b) The students try to explain and describe the diagram by drawing arrows and using blue and red pencils for oxygenated and deoxygenated blood directly on the scheme on a piece of paper (this task is actually quite difficult for 1-year students, who have only basic knowledge of the topic, thus it may enhance better understanding of it).

c) Ask the teams to turn with the adjacent team and assess their knowledge.

d) After some time, let each team to unify and choose the best answer given that will be displayed to the whole class. The team with the most comprehensible description is considered the winner.

Rationale. Small group teaching of the unknown topics provides great opportunities for medical students to work collaboratively with their peers, understand the new complex health-related issues, as well as promotes communicating and team building skills.

Conclusions

To sum it up, interactive teaching methods assist to the development of the educational process in teaching and learning English for Specific Purposes. These are supposed to establish motivating mechanisms and facilitate acquisition of English by means of communication. The benefits of practicing interactive teaching methods in the students' learning process involve the optimal approximation to the actual working conditions of occupational activity, the high level of students' independence, taking decisions under conditions of ingenious contest and developing skills for unprompted conversation, encouraging the development of students' organizational competencies, exceeding the obstacle between learning the language and applying it in practice.

BIBLIOGRAPHY

1. CAZAC V., ARMAȘU-CANȚÎR L., New Socio-pedagogical Paradigms and Theories in Teaching EMP, Galați 2020, pp.30-38, ISBN 978-973-0-31022-1
2. CAZAC V., ȘIMANSCHI M., MAXIAN L., SCUTELNIC R., Modern Use of Communicative Teaching Approach in Medical English, Globus, Sanct-Peterburg 2016, pp.106-112, ISSN: 2218-2268
3. NASTASIU, S. *Formarea Competenței De Comunicare Interpersonală Medic-Pacient La Mediciniști*, Chisinau, 2019, p.209, C.Z.U: 378:614.253 (043.2)

4. SHARIQ M., Interactive Teaching Techniques for Communicative Language Teaching in EFL Environments: A Survey, International Journal of Language and Linguistics, Vol. 4, No. 2, June 2017, pp 89-94. ISSN 2374-8850 (Print), 2374-8869 (Online)

WEB SOURCES

5. Interactive Teaching Styles Used in the Classroom, 2016,
6. <https://resilienteducator.com/classroom-resources/5-interactive-teaching-styles-2/> accessed on 11/12/2022
7. 20 Interactive Teaching Activities for Interactive Classroom, 2018, <https://www.bookwidgets.com/blog/2018/06/20-interactive-teaching-activities-for-in-the-interactive-classroom> accessed on 11/12/2022
8. <https://www.youtube.com/watch?v=zTbLai2GaQM>
9. <https://www.youtube.com/watch?v=YDxQy-UTZE>

VITORIA LIPAN – UN ARHETIP PSIHOLOGIC

VITORIA LIPAN – A PSYCHOLOGICAL ARCHETYPE

Aura Lovin (Comorașu)

1st didactic degree teacher, PhD student,

“Vasile Alecsandri” University, Bacău, Romania

ORCID: 0000-0002-3589-2534

CZU:821.135.1.09

Abstract: *In Psychological Aspects of the Mother Archetype, C. G. Jung operates with the psychological aspects of the mother on the son and daughter, and the archetypes of mater. This theme – the mother – is a leitmotif sung from antiquity to the present day: Oedipus the King, Hades, Persephone and Demeter; even in more recent times, in Mihail Sadoveanu, in the novel Baltagul, Vitoria Lipan represents both a psychological archetype and the archetype of the mother. Vitoria is part of a model that excludes the unpredictable, assuming, instead, automatism reminiscent of the rhythm of migrations. Thus, although she moves in a totally unknown world, she is neither surprised nor disoriented, because she is inscribed in the same pattern*

Key words: archetype, character, bildungsroman, heroine, mythology

În lucrarea *Arhetipurile și inconștientul colectiv*, în capitolul tratat, *Aspecte psihologice ale arhetipului mamei*, Carl Gustav Jung operează cu noțiuni cvasi-originale, ca *inconștientul colectiv*, *animus* și *anima*, *conceptul de inconștient*, *arhetipurile conceptului de anima*.

În *Aspecte psihologice ale arhetipului mamei*, C. G. Jung operează cu aspectele psihologice ale mamei asupra fiului și fiicei, și arhetipurile de *mater*. Această temă – mama – este un leitmotiv cântat din antichitate până în zilele noastre: *Oedip Rege*, *Hades*, *Persepona* și *Demetra*; chiar și în timpurile mai proxime nouă, la Mihail Sadoveanu, în romanul *Baltagul*, **Vitoria Lipan reprezintă atât un arhetip psihologic, cât și arhetipul mamei.**

Gândirea, rațiunea, înțelegerea nu sunt „*proces care există pentru sine, eliberate de orice condiționare subiectivă și care se supun numai legilor eterne ale logicii, ci sunt funcții psihice, care se supra- și subordonează personalității*”¹.

Arhetipurile nu se răspândesc „*numai prin tradiție, limbă și migrațiune, ci pot reapărea spontan pretutindeni, și anume într-o formă care nu e influențată de vreo mijlocire din afară*”².

¹ Carl Gustav Jung, *Arhetipurile și inconștientul colectiv*, Editura „Trei”. București, 2003, p. 89.

² Carl Gustav Jung, *Arhetipurile și inconștientul ...*, op. cit., p. 91.

Arhetipul psihologic. Arhetipul mamei

Proprietățile sale sunt *maternalul*, pur și simplu „*autoritatea magică a femininului; înțelepciunea și înălțimea spirituală dincolo de rațiune; ceea ce e bun, ceea ce protejează, dătător de creștere, fertilitate și hrană; locul transformării magice, al renașterii, instinctul sau impulsul care ajută; secretul, ascunsul, obscurul, prăpastia, lumea morților, înghițitorul, seducătorul și otrăvitorul, ceea ce trezește teama*”³.

Jung deosebește principial concepția de teoria psihanalitică prin faptul că acordă mamei personale numai o semnificație condiționată: „*nu numai mama personală este cea de la care pleacă toate influențele asupra copilului descrise în literatură, ci este vorba, mai degrabă, de arhetipul proiectat asupra mamei, care îi dă acesteia o bază mitologică, conferindu-i astfel autoritate, ba chiar numinozitate*”⁴.

Referitor la mit, acesta desemnează o narațiune despre ființe supranaturale, eroi sau evenimente petrecute în timpuri arhaice sau o narațiune despre originea și destinele diverselor lucruri. În accepțiunea lui Mircea Eliade, mitul este „*o istorie sacră care relatează un eveniment care a avut loc în timpul primordial, timpul fabulos al începuturilor. Altfel spus, mitul povestește cum, mulțumită isprăvilor ființelor supranaturale, o realitate s-a născut, fie că e vorba de o realitate totală, cosmosul, sau numai de un fragment: o insulă, o specie vegetală, o comportare umană, o instituție (...) Mitul e întotdeauna o povestire despre creație*”⁵.

Amintim că **arhetipul psihologic**, după C.G. Jung, este de natură inconștientă și se realizează în psihicul individual al omului. Fiind niște „structuri psihice identice, comune tuturor”, arhetipurile sunt considerate drept „nuclee neuropsihice înnăscute, având capacitatea de a iniția, controla și mijloci caracteristici uzuale de comportament și trăirile tipice tuturor ființelor umane”

„*Pe plan psihologic, arhetipul mamei este prima formă pe care o capătă experiența inconștientă a individului. Principiul Anima e prezent în structura psihologică a oricărui individ, fiind asociat instinctualității, inconștientului, afectivității, protecției. Fixația pe mamă e semnul unei stări psihologice involutive și se află în opoziție cu principiul Ani-mus, constând în predominanța arhetipului Tatălui, ca întruchipare a conținutului rațional și al voinței. Ca rezultat al unei proiecții psihologice, venind din inconștientul individual sau colectiv și ca o continuare a străvechiului cult al divinităților htoniene, în mitologia și demonologia română se constată o vădită predominanță numerică a personajelor fabuloase feminine și a spiritelor preponderent malefice având întruchipări feminine*”⁶.

Tema centrală a basmului e înfruntarea dintre forțele binelui și cele ale răului, în romanul „Baltagul” Vitoria și Gheorghită sunt forțele binelui, căutând dreptatea și găsindu-i pe cei care l-au ucis pe Nichifor Lipan.

În loc de formula „a fost odată”...în roman, de la început, se plasează existența neamului de oieri pe un fond de basm, justificându-se vechimea acestei civilizații: “Domnul Dumnezeu, după ce a alcătuit lumea, a pus rânduială și semn fiecărui neam.”

³ Ibidem, pp. 92-93.

⁴ Ibidem, p. 93.

⁵ Mircea Eliade, *Aspecte ale mitului*, Editura Univers, București, 1977, pp. 5-6.

⁶ ¹Ivan Evseev, *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Editura Amarcord, Timișoara, p. 219.

Vitoria se înscrie într-un model care exclude imprevizibilul, presupunând, în schimb, automatisme ce amintesc de ritmul migrațiilor. Astfel, deși se mișcă într-o lume total necunoscută, ea nu este nici surprinsă, nici dezorientată, deoarece se înscrie în același model cultural care guvernează și propria ei existență.

Din punct de vedere moral și sufletesc, eroina, deși o țărancă din Măgura Tarcaului, este o aristocrată de o inteligență discretă, simplă în manifestările exterioare, tenace, principială, cinstită, subtilă. Vitoria Lipan are o fire aprigă, voluntară și o mentalitate iluminată, care aplică cu tenacitate un mandat etic. E un Hamlet feminin, după cum spunea G. Călinescu, care banuiește cu metodă, cercetează cu disimulație, pune la cale reprezentațiuni trădătoare.

Eroina se autoconstruiește permanent, este un personaj rotund, complex, imprevizibil în manifestări. Portretul ei este construit de la exterior către interior, de la ochii ei căprui în care parcă se răsfrangea lumina castanie a parului pâna la sufletul zbuciumat și rupt în două de grija și dorul celui plecat. („Ea însă se socotea moarta, ca și omul ei, care nu era lângă dansa.”). Așa se explică modul firesc în care eroina se întoarce la viața dinainte: „S-apoi după aceea ne-om întoarce iar la Magura, ca să luăm de coada toate câte-am lăsat. Iar pe sora-ta să știi că nici c-un chip nu mă pot învoi ca să-o dau după feciorul acela nalt și cu nasul mare al dascalitei lui Topor”.

Vitoria se confruntă cu o situație de excepție: dispariția capului familiei, intriga ce relevă starea de excepție o regăsim în basme: în „Greuceanu”- răpirea Soarelui și a Lunii, în „Prâslea și merele de aur”-furtul merelor. La fel cum personajele de basm își demonstrează calitățile de excepție de-a lungul călătoriei, tot astfel Vitoria își pune în evidență și ea calitățile, drumul ei fiind unul inițiativ. Ca reprezentantă a unei civilizații închise, ea se descurcă uimitor de bine, ca un bărbat. Ca în basmele unde apare o bătrână ce îndrumă personajul principal, Vitoria se duce și la baba Maranda, vrajitoarea satului.

Călătoria Vitoriei către Dorna reprezintă o experiență fundamentală, ea parcurge calea dinspre o lume cunoscută spre una necunoscută. Animalul fabulos e desacralizat în roman, având totuși rol de ajutor. Deși nu se folosește personificarea ca în basme, unde Calul e sfătuitorul lui Făt frumos, câinele Lupu „comunică” totuși cu Vitoria, printr-un alt limbaj – cel afectiv.

Răul uman e reprezentat în „Baltagul” de Calistrat Bogza și Ilie Cuțui. Acest rău uman are antecedente de bestiar: „Iepurele e poreclă tot a lui Bogza, pentru că i se văd dinții de sus prin despicătura buzei. Arma fermecată pedepsitoare din basme are drept corespondent baltagul ca similitudine cu basmul Greuceanu: subtilizarea paloșului, după uciderea lui Nechifor Lipan, baltagul e luat de Bogza.

În mitologia autohtonă baltagul este arma magică și simbolică menită să împlinească dreptatea, este o unealtă justițiară. Ea este, în basmele populare, furată de forțele malefice - zmeii și redobândită de personajul pozitiv. Principala trăsătură a baltagului este că, atunci când este folosit pentru înlăturarea dreptății, acesta nu se pătează de sânge.

În sensul basmului arhaic, baltagul este unealta magică, însoțită de răufăcător și recucerită de erou. Baltagul devenit „creangă de aur” simbolizează viața, moartea, neistovita curgere a generațiilor, este simbolul universal al regenerării și nemuririi.

În basm restabilirea ordinii îi revine unui fiu, de obicei Prâslea sau Făt frumos; în roman, această situație îl realizează mama -soția celui dispărut, care a preluat rolul

înțeleptului și iscusitului Prâslea; în „*Baltagul*”, Gheorghiță este Prâslea, este tipul inițiatului: nevârstnic, necopt la minte, el are nevoie să se maturizeze ca viitor cap de familie, luând contact cu viața.

În basme sunt frecvente incursiunile eroilor pe celălalt tărâm, în roman, râpa unde Vitoria descoperă osemintele soțului, imită acest tărâm.

Finalul coincide cu restabilirea ordinii, prin actul justițiar. Vitoria se aseamănă Caprei din povestea lui Creangă, demascându-l la praznic pe Bogza, tot astfel cum a procedat cumătra Capră cu Lupul. Finalul comunică ideea că omul trebuie să iasă învingător din toate capcanele destinului ostil.

Vitoria își urmează drumul, planificându-și viața ce i-a mai rămas (epilogul asemănându-se cu acela din „Moara cu noroc”, secvența în care bătrâna ia copii și pleacă mai departe, împăcată cu vitregiile sorții).

Fin și atent observator al vieții duse după anumite legi nescrise, vechi de când lumea, Sadoveanu înfățișează, în **Baltagul**, o societate arhaică, de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea, ce trăiește schimbările aduse de pătrunderea unei noi civilizații, dar pe care nu le acceptă cu ușurință, privindu-le cu reticență, teamă și neîncredere.

Din centrul romanului se înalță cu demnitate **un arhetip uman memorabil și fascinant – Vitoria Lipan**. Eroina este văzută de G. Călinescu nu ca o individualitate, ci drept „un exponent al speței”. Personajul feminin este o sinteză de spiritualitate românească. Evoluția ei în roman este relevantă prin tot ceea ce Vitoria întreprinde, bazându-se pe o întreagă filozofie de viață, moștenită din vremuri imemorabile.

Mostre ale unor concepții despre viață asemănătoare au fost adunate de cercetătorul Ernest Bernea¹ în impresionanta sa lucrare **Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român**, apărută la Editura Humanitas, București, 1997.

Vom folosi ca puncte de sprijin în interpretarea unor elemente de spiritualitate românească prezente în romanul **Baltagul** anumite idei și concluzii enunțate de Ernest Bernea și susținute prin fragmente ilustrative de gândire și simțire autentică, prelevate printr-o asiduă muncă.

În concepția țaranului român lumea este bine întocmită. La temelie are o rânduială cosmică ce-i conferă durabilitate și sens. Omul, făcând parte din această lume, considerându-se integrat în natură, trebuie să se supună acestei ordini de nedepășit, înțeleasă ca lege a firii, a existenței în toate formele ei: „*Lumea, așa cum e, e zidită bine, n-o poți schimba după voie. Lumea e-n cuprinsu ei și noi sântem din ea, lumea nu-i din cuprinsu nostru, al oamenilor*”.⁷

Vitoria Lipan se conformează acestor norme de existență umană milenară. Ca orice om din acest mediu rural străvechi, are convingerea că, fără ordine și lege, lumea se distruge, totul moare. La armonia universală contribuie o legătură organică a lucrurilor, ele există și durează împreună: „*Lucrurile sînt în așa fel întocmite că se leagă unu de altu, cînd suferă într-un loc, suferă toate*”⁸.

Orice absență sau degradare a unui lucru atrage după sine tulburări în ordinea existenței. Tot efortul eroinei constă în a restabili ordinea normală a lucrurilor, căci crima a

⁷ Ernest Bernea, *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, Editura Humanitas, București, 1997, p. 85.

⁸ *Ibidem*, p. 241.

dereglat echilibrul lumii. Pornind de la semnele ce i „se arată” și pe care le „citește”, Vitoria caută, în drumurile ei, confirmări ale acțiunilor sale.

Un semn inițial este chiar glasul lui Lipan, venit din memoria ei afectivă. Reamintindu-și legenda povestită de el, Vitoria îi aude glasul, „dar nu putea să-i vadă chipul”.¹⁴ Următoarele arătări rău prevestitoare sînt visele. Cel dintîi care „a împuns-o în inimă și a tulburat-o” i-l înfățișează pe „Nechifor Lipan călare, cu spatele întors către ea, trecînd spre asfințit o revărsare de ape”. Altă dată l-a visat rău, „trecînd o apă neagră... Era cu fața încolo”. Ca o prevestire a lucrurilor grave petrecute este „spatele întors”, „fața încolo”, trădînd posibilitatea ca Nechifor să nu se mai afle printre cei vii. Asfințitul, opus răsăritului, care este generatorul luminii, simbol al începutului, semnifică sfîrșitul. Iar trecerea unei ape reprezintă, în această situație, o întrerupere a cursului unei vieți.

Un alt semn ce-i dă Vitoriei de gîndit este comportamentul cocoșului:

„Vitoria privi cu uimire la cucoșul cel mare porumbac, cum vine fără nici o frică și se așează în prag. Inima-i bătu cu nădejde, așteptînd semnul cel bun. Dar cucoșul se întoarse cu secera cozii spre focul din horn și cu pliscul spre poartă. Cîntă o dată prelung și se miră el singur.

– Nu vine... șopti cu îngrijorare gospodina.

– Cine? tătuca? întrebă fata înfricoșată.

*Nu vine, zise iarăși aprig, Vitoria. Cucoșul dă semn de plecare*⁹

Respectîndu-și îndatoririle de bună creștină, Vitoria cere sfatul preotului, ține post negru douăsprezece vineri. Abia apoi înștiințează autoritățile, însă nu-și pune nădejdea în ele. Se încrede doar în propriile puteri și în ajutorul lui Dumnezeu. Merge și se închină Sfintei Ana de la mănăstirea Bistrița. Spiritul ei organizatoric, gospodăresc se manifestă prin pregătirile riguroase pe care le face pentru plecare. În călătoria ei o va însoți doar băiatul, iar pe fată o duce la mănăstire, lăsînd-o în grija unei mătuși. Conștientă că reușita acțiunii ei depinde de momentul începutului, care trebuie să fie favorabil, ea decide: „Astăzi e o sfință luni și începem împlinirea hotărîrii”.

La începutul călătoriei, Vitoria și fiul ei, Gheorghică, l-au avut ca tovarăș de drum pe domnul David, negustor evreu. El își expune convingerea că orice s-ar întîmpla în lume, în cele din urmă adevărul trebuie să iasă la suprafață, oricît de ascuns ar fi. Există pretutindeni semne. E necesar doar să ai privire adîncă să le descoperi și înțelegere îndestulă să le descifrezi sensurile:

„Dar, ca un om care stau și judec, zic așa, că toate cele de pe lumea asta au nume, glas și semn. Aicea, în stînga pe deal, se văd șapte case de bîrne, șindrilită și acoperite de omăt. Și prin șapte hogeaguri iese fum. Ele nu strigă, dar de spus, spun ceva. Mai întîi, spun un număr: șapte. Ai doilea, spun că-i iarnă și gospodarii stau la vetrele lor și pregătesc mămăliga și topitura. Dacă dintr-un hogeag n-ar ieși fum, înțelesul ar fi altul. Vra să zică toate pe lumea asta arată ceva. Ai auzit dumneata moarte de om să nu se afle leș și să nu iasă la lumină? Se duc hultanii și corbii și- arată unde zace un trup lovit de bandiți. Apa îl dă la mal dacă-i înecat. Dacă-i într-o fîntînă, vine vreme de secetă și fac picioarele semn celui care se uită într-însa. Dacă-i îngropat se duce lupul și scurmă. Vra să zică toate vorbesc: așa

⁹ Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, Editura Tineretului, București, 1966, p. 35.

le-a rînduit Dumnezeu¹⁰.

Înzestrată cu luciditate și tărie de caracter, Vitoria Lipan perseverează în căutare, neîncetînd să creadă că adevărul va ieși la lumină și dreptatea va triumfa. Ființa umană are însă datoria de a da atenție tuturor semnelor, fiecare avînd taina și înțelesul propriu: „*Iar cine va ucide om nu se poate să scape de pedeapsa dumnezeiască. Blăstămat este să fie urmărit și dat pe față. Dator este să-l urmărească omul; rînduit este să-l urmărească fiarele și dobitoacele. Dacă ai cunoaște înțelesurile vîntului și a țipetelor de paseri, și a scheunatului dihăniilor, și a umbletului gîngăniilor, și a tuturor urmelor care sînt, dar nu se văd dintr-o dată, atuncea îndată ai ajunge la cel vinovat. De ajuns tot trebuie să ajungi la el, însă mai tîrziu*”¹¹

O dată găsite osemintele lui Nechifor și îndeplinile rînduiele religioase de înmormîntare, Vitoria își va putea afla tihna. Și-a făcut pînă la capăt datoria, a răzbunat moartea soțului și a restabilit echilibrul în comunitatea rurală patriarhală. Natura i-a fost alături, îndrumîndu-i pașii, arătîndu-i printr-un grai anume care este adevărul și unde zace ascuns, pentru ca ea să-l facă deplin cunoscut. Armonia universală fiind restatornicită, viața își poate continua cursul.

Prin urmare, romanul *Baltagul* prezintă o fericită îmbinare a mentalităților înrădăcinate în societatea rurală veche cu trăirile, simțămintele reale ale femeii îndurerate care-și caută bărbatul dispărut.

BIBLIOGRAFIE

1. SADOVEANU, M. *Baltagul*, Editura Tineretului, București, 1966.
2. BERNEA, E. *Spațiu, timp și cauzalitate la poporul român*, Editura Humanitas, București, 1997.
3. ELIADE, M. *Aspecte ale mitului*, Editura Univers, București, 1977.
4. JUNG, C. G. *Arhetipurile și inconștientul colectiv*, Editura „Trei”, București, 2003.
5. EVSEEV, I. *Dicționar de magie, demonologie și mitologie românească*, Editura Amarcord,

UTILISATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE FL

UTILIZAREA DOCUMENTELOR AUTENTICE LA LECȚIA DE LIMBA FRANCEZĂ

Zinaida Chilimciuc

University Assistant

„Ștefan cel Mare” Academy, MAI

ORCID: 0000-0001-7774-839X

CZU:37.091:811.133.1

Rezumat: Predarea/învățarea limbilor străine are ca scop dezvoltarea abilităților lingvistice și de comunicare la studenți, astfel încât, la finalul pregătirii, aceștia să poată utiliza corect aceste abilități în timpul interacțiunilor scrise sau orale într-o situație de comunicare. Folosirea documentelor autentice la ora de FLE are la bază mai multe motive: lipsa manualelor, metodele fără resurse didactice sau cu deficiențe, dorința profesorului de a completa, de a îmbogăți cursurile cu aspecte socioculturale sau de a dezvolta perspicacitatea și inteligența comunicatională la cursanți, monotonia procesului de învățare și predare, pierderea motivației la cursanți, dorința de a încerca ceva nou, intenția de a forma la cursanți o atitudine favorabilă față de

¹⁰ Mihail Sadoveanu, *Baltagul*, op. cit ..., p. 89.

¹¹ *Ibidem*, p. 142.

interculturalitate. În orice caz, alegerea pentru utilizarea documentelor autentice se explică bine prin dorința profesorului de a dezvolta competențe de bază la studenți, care sunt, în prezent, transdisciplinare.

Cuvinte-cheie: document autentic, FLE(FLS), predare/învățare, competențe, didactic, activități, videoclipuri, texte, fișă pedagogică.

1. Qu'est-ce que c'est qu'un document authentique? Selon Besse(1984), doit être un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts que préoccupations des étudiants. Les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus initialement pour un cours de langue, dans un but de la pédagogie. On peut ainsi opposer les documents authentiques aux documents didactiques. Ainsi, le document authentique se différencie du document pédagogique ou fabriqué «créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant» [3, p.14] selon des critères linguistiques et pédagogiques. En fait, tout ce que vous entendez, voyez ou lisez au quotidien sont des documents authentiques.

1.1 Dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée car ils ont été élaborés dans un objectif communicatif et non pour seulement présenter l'usage d'un aspect particulier de la langue cible: les apprenants les trouvent pour cela probablement plus motivants que les documents réalisés pour l'enseignement de la langue. L'usage des documents authentiques en classe de FLE donne lieu d'éveiller la curiosité des apprenants puisqu'ils vont découvrir la réalité socio-culturelle de la langue et de son usage. L'enseignant s'arrêtera donc sur un document en fonction des intérêts et des besoins du cours pour déclencher un nouveau point de grammaire ou lancer un sujet de discussion. C'est un excellent moyen de confronter les apprenants rapidement avec la langue parfois isolée de ce que l'on peut trouver dans des méthodes de FLE. Ils seront donc engagés à analyser, décoder, repérer et comprendre un document et ainsi développer son autonomie.

1.2 La plupart des ressources sont disponibles sur Internet. L'enseignant devrait sélectionner avec application son document pour apporter un véritable intérêt pédagogique. Un document authentique est un «contenu social», mais ce n'est pas une «baguette magique» il ne suffit pas de le faire entrer dans la classe pour qu'il permette d'atteindre l'objectif que l'enseignant s'est fixé, s'il est introduit tel quel, il peut passer pour une «soucoupe volante». Il est donc nécessaire de le «didactiser»[4, p.7], c'est-à-dire de l'exploiter afin de développer les compétences de l'apprenant. Voici quelques questions à se poser lors du choix d'un document authentique:

- Qu'est ce qu'on va faire de ce document? A quoi va-t-il servir?
- le sujet est-il intéressant, utile, actuel?
- le document est-il adapté à l'âge de mon public?
- le document est-il adapté au niveau de français de mon public?
- le sujet est-il facilement compréhensible? Sinon il faut introduire le contexte et/ou le vocabulaire.
- le document va-t-il apporter un atout linguistique ou culturel au cours du jour?
- quelle volume doit avoir le document pour ne pas ennuyer? Doit-il être retouché?
- l'introduction d'un document authentique au sein du cours est-elle légitime?

- le document authentique cadre-t-il avec l'objectif de mon cours?
- la nature du document (oral, écrit, graphique, image,...) apporte-t-elle un supplément?
- la proportion de documents authentiques que j'utilise dans mes cours est-elle justifiée?
- Quel type d'exploitation ce document permet-t-il:
 - Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale/écrite;
 - Développement de savoirs;
 - Développement de savoir-faire;
 - Développement de savoir-être;
 - Développement de savoir apprendre.

1.3 Alors l'objectif est de savoir optimiser l'utilisation d'un document authentique pour un usage pédagogique. Certaines recommandations à l'utilisation de ce genre de documents sont: consulter le document en entier avant de l'exploiter; identifier l'intérêt qu'il représente pour votre cours; évaluer le niveau de la langue et s'assurer de son adéquation par rapport au public concerné; vérifier la fiabilité de l'information transmise par le document; se renseigner également sur ce qui est approprié dans une salle de classe; vérifier le contenu des articles, l'autorisation de visionner certains films, la possibilité d'aborder certains sujets dans votre établissement; indiquer l'origine du document; corriger les fautes éventuelles; modifier le texte si nécessaire en le réduisant. Les éventuelles consignes doivent être clairement formulées sur le document. Il est très important de préparer des activités diverses sur le document.

La didactisation ou la mise en pratique d'un document authentique permet à l'apprenant de comprendre le document pour qu'il puisse l'utiliser et réutiliser dans un autre contexte autonome. Donc le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à cette compréhension. Lire-écouter-regarder le document plusieurs fois, pour un document textuel: aide lexicale sur le document-donner le titre avant de donner le document-montrer le document vidéo sans le son-écouter sans la transcription mais donner une consigne d'aide à la compréhension, par ex: notez les mots que vous entendez-visualisez et que vous connaissez-ne connaissez pas, notez les mots ayant des sons spécifiques, etc. Proposer une transcription: faire compléter la transcription-remettre dans l'ordre. Faire relever les indices, les faire classer, les faire manipuler. Questionner et proposer des réponses aux choix, chaque question et réponse devant apporter des éléments qui permettent de répondre à la question suivante. Cette compréhension globale du document va permettre de réaliser les activités que l'enseignant s'est fixés-grammaire et terminologie textuelle, par exemple.

Au moment de l'acquisition-assimilation des pratiques et techniques, le document peut servir de modèle et donc d'aide pour déclencher l'expression orale/écrite.

2. Choisir les documents authentiques. Il existe plusieurs types de documents authentiques: visuel ou textuel, sonore. On distingue plusieurs exemples de documents: audio-visuels(publicité de la presse hebdomadaire télévisée, tutoriel, clips vidéo, bande annonce, films, séries, documentaires, jeux); iconographiques(bandes-dessinées, émoticônes, pictogrammes, caricatures, tableaux de peinture, publicités, affiches); informatiques (réseaux sociaux, e-mail, journal électronique); écrits (notices de médicaments, menu au restaurant, petites annonces, textes fonctionnels, poèmes, lettres, CV, journaux, magazines d'actualités,

dépliants touristiques); oraux (chanson, bulletins météo, interview radio, tests, quiz, podcasts, conversation téléphonique, programmes de cinéma, théâtre, musique, cartes, posters, prospectus). Le choix du document est directement lié à l'intérêt, l'utilité, la motivation et les aspirations de l'étudiant.

3. Travailler un document authentique. On a certaines suggestions d'activités sur l'utilisation des documents authentiques comme: **les chansons-clips vidéo et les textes**, qu'on traite dans le cadre des cours de français avec les étudiants de FLE.

Les chansons-clips vidéo à l'exemple de document authentique se procurent l'objectif de découvrir de nouvelles chansons et chanteurs, d'actualiser le patrimoine classique d'une des sept arts-la musique, de dynamiser une étape du cours, d'éveiller la curiosité, l'intérêt des apprenants par des images-objets, de rafraîchir la mémorisation par coeur des contenus et voire de réviser les sujets de grammaires et les registres de langue.

3.1 On peut préparer l'écoute:

- en faisant un brainstorming sur le thème ou le titre de la chanson;
- en cherchant les mots qu'ils connaissent/ ne connaissent pas sur le thème abordé;
- en donnant le début du premier vers-quatrain et demander de faire des hypothèses sur la suite;
- en se renseignant sur le genre/style musical de la chanson;
- en trouvant de l'information sur la biographie du chanteur;
- en analysant les grammaire textuelle etc.

3.2 On peut au cours de l'écoute orienter les auditeurs/lecteurs:

- à la découverte des moments-événements-choses associés à la chanson;
- à l'identification des voix, instruments, rythmes et les caractériser-on peut distribuer une liste de mots à cocher pour chacun de ces éléments;
- à relever les mots entendus par rapport à la thématique, ou ceux d'une liste qu'on leur donne;
- à détecter le nombre de fois qu'ils entendent les syntagmes, le titre, les séquences etc.;
- à trouver le refrain et les strophes;
- à reconnaître des éléments: mots clés, les répétitions du texte, les noms propres, etc.;
- à vérifier la pertinence des hypothèses faites avant l'écoute sur le style de musique, le thème,...;
- à noter des mots ayant lien à un sentiment: tristesse, révolte, joie...;
- à trouver les mots manquants, on peut aider les étudiants en leur donnant une liste de mots manquants dans le désordre;
- à visionner le clip sans paroles et noter des mots observés;
- à proposer aux apprenants d'identifier un certain nombre d'éléments-objets dans le clip: les lieux, personnages, objets, actions,...
- à visionner le clip avec les paroles et voir si les mots choisis ont été utilisés et combien;
- à proposer une liste d'adjectifs caractérisant le clip: rapide, lent, vivant, monotone, animé, varié,...;
- à visionner le clip et faire noter comment définir ce clip;
- à souligner dans une liste d'adjectifs proposés ceux qui décrivent le mieux chacun des personnages;
- à dresser une liste de mots entendus sur un des thèmes de la séquence, etc.

3.3 On peut après l'écoute:

faire des activités de repérage, de classification, de recherche d'informations précises:
chercher tous les personnages, objets, lieux, mots exprimant des sentiments ...;
trouver les synonymes/antonymes/paronymes de mots;
reconstituer l'ordre des couplets découpés et mélangés;
demander ce que l'on apprend sur tel personnage, lieu,...;
relever les actions des personnages et commenter-les;
demander comment ils comprennent certaines expressions familières/figurées/figées etc...;
poser les questions de compréhension traditionnelles: qui? où? quand? comment? pourquoi?

3.4 On peut aussi en vue de la production orale:

adapter le document à son expérience personnelle;
donner son point de vue, ses impressions, ses sentiments;
proposer un titre à la chanson s'il n'a pas été donné précédemment;
être poète et composer un court poème à partir des mots clés de la chanson;
discuter/débatre sur le thème de la chanson;
retrouver une chanson en langue maternelle sur le même thème et les comparer;
comparer la chanson, le thème abordé avec d'autres documents;
faire chercher sur Internet des informations détaillées sur le chanteur/groupe, thème abordé etc....

La vidéo permet aux apprenants de se construire progressivement des images mentales qui leur servent à réactiver leurs connaissances et à les mémoriser sur le long terme.

Chaque fiche d'activité est construite sur un même modèle pédagogique:

- une situation problème
- des exercices d'entraînement
- une étape de consolidation des compétences
- du matériel à photocopier pour les manipulations

4. Les textes écrits. Le document authentique écrit est un matériel qui sert à l'enseignant à renforcer la grammaire et le vocabulaire. L'apprenant perçoit dans ces textes que la grammaire et le vocabulaire étudiés en classe sont utilisés pour produire des textes. C'est vrai comme signale Besse, que parfois on trouve dans l'usage grammatical des exceptions pas travaillés en classe, mais c'est à l'enseignant, selon le niveau des étudiants de faire apprécier les nuances ou de ne pas les remarquer.

4.1 On peut distinguer trois étapes pour appréhender un texte au cours desquelles un certain nombre d'activités peuvent être proposées. **Les activités d'avant-lecture** ont l'avantage de mobiliser les connaissances antérieures sur les sons du français et formuler des idées à propos du texte: genre du texte, composition du texte, thématique, auteur, destinataire, problématique. Il est toujours intéressant de comparer le même texte paru dans un journal roumain et un journal français, par exemple. Si on propose aux étudiants une formule à analyser tirée du texte et au thème du texte cela leur permettra de constituer le réseau lexical nécessaire pour la compréhension du texte. S'imaginer le contenu du texte à partir du titre c'est éveillé la curiosité et l'interposition personnelle. On cherche et on dévoile celui dont les idées étaient les plus proches du sens exact.

4.2 Les activités pendant la lecture, ces exercices permettent de canaliser l'attention des étudiants lors de la lecture et d'éviter qu'ils se perdent dans l'information ou se bloquent

sur des mots inconnus. Le travail en binôme/groupe est toujours recommandé et se concentre sur le repérage des éléments principaux de la situation de production du texte: qui, quand, où, pourquoi, à qui, quoi faire?. Compte tenu des consignes: dégager l'idée essentielle de chaque fragment; vérifier la compréhension de mots; analyser la langue; relever les mots/expressions qui font référence au même personnage/objet/événement; trouver et noter divers connecteurs, verbes d'actions, éléments descriptifs, citations etc.; mettre les paragraphes du texte en désordre et les remettre dans l'ordre; relever les répliques des différents personnages; retrouver les limites dans l'organisation du texte; compléter un texte où manquent des mots- ne pas supprimer trop de mots; relever dans des colonnes des éléments des domaines interdisciplinaires etc., et tout cela facilitera la compréhension, la maîtrise des savoirs, la valeur et la cohérence du texte.

4.3 Les activités d'après la lecture: c'est la réaction de l'étudiant par rapport au texte, exprimer son point de vue, donner des exemples concrets de sa vie, de son expérience personnelle, analyser les particularités communs et uniques dans leur pays, produire un texte à l'oral de même genre, réaliser une activité orale sur un des thèmes du texte, dialoguer avec un personnage du texte, exécuter un jeu de rôle en prenant l'identité d'un des personnages du texte, transposer l'article lu en discours/plaidoirie/accusation/réquisitoire/défense/procès, faire l'inventaire des objets animés inanimés du texte, parler de l'importance de ces objets et de leur rôle dans certaines œuvres, livres, films, réalités etc., caractériser, vanter, approuver ou désapprouver les mérites et les qualités d'un objet, parler des objets qui, selon les apprenants, caractérisent une personne, un pays et finalement, on peut poser les questions traditionnelles qui viennent à l'esprit en regardant un texte: Qui? Quand? Quoi? Où? Comment? Pourquoi?

Conclusion

En guise de conclusion, le choix des documents authentiques à exploiter en classe de FLE ne garantit pas la réussite de la démarche pédagogique. Il faut avant tout veiller à ce que les documents choisis soient pertinents aux critères de sélection et à leurs intégration dans un cadre méthodologique cohérent. Le traitement d'un tel document aide à acquérir ou perfectionner les connaissances linguistiques, culturelles, lexicales d'une part, et d'autre part, implanter des pratiques pédagogiques bonnes et innovantes en classe.

Fiche pédagogique, clip-vidéo, «Si t'étais là», mélodie de Louane Emera. Elle s'adresse à un public d'étudiants adultes, elle les plongera dans le monde du fait divers et les initiera au témoignage d'un événement-le manque. C'est un document intéressant qui apporte le contexte grammatical du conditionnel et de la concordance de ces temps et permet un échange/débats au sujet de la chanson.

Objectif général:	S'initier aux jeux de mots et aux jeux de sonorités
Niveau:	B1
Objectifs communicatifs:	Comprendre le sens global de la chanson Apprécier les jeux avec les mots et les sons
Objectifs linguistiques:	Le conditionnel présent/passé dans les propositions La concordance du conditionnel dans les phrases
Support:	La chanson de Louane: «Si t'étais là»

<https://www.youtube.com/watch?v=ikUC1bxXsk0>

Activité 1 avant l'écoute - Remue-méninges (brainstorming)

Émettre des informations sur la chanteuse/chanson/musique/instrument. Demander aux apprenants de continuer le titre, d'émettre des hypothèses sur le texte/thème de la chanson, d'utiliser des structures avec le **Si...conditionnel**.

Activité 2 pendant l'écoute - S'attacher au plaisir de l'écoute. Demander aux apprenants s'ils ont compris les thèmes évoqués et si certains mots ont été entendus. Cette chanson a une forte charge émotionnelle et il ne s'agit pas pour les apprenants de tout comprendre.

Activité 3 – Comprendre le sens global

Identifier et expliciter des mots difficiles comprendre le texte de la chanson dans sa globalité Demander aux apprenants quel sentiment cette chanson suscite.

Activité 4 - Repérer des expressions et chercher le sens dans un dictionnaire en ligne, sur Internet Demander aux apprenants l'équivalent dans leur langue maternelle des expressions «faire revivre un souvenir», «Je m'en fous», «tenir le coup», «fondre les armures».

Activité 5 après l'écoute - Se familiariser avec les notions de répétitions des voyelles/consonnes/mots, d'interrogations. Systématiser les propositions-question.

Activité 6 - Donner son opinion sur la chanson de Louane «Si t'étais là».

Demander aux apprenants ce qu'ils pensent de la chanson, comment ils la comprennent, comment ils la ressentent, quel rapport observent-ils entre le titre et le texte?

Activité 7 - Expression écrite

Chacun s'exprime à l'écrit en utilisant le Conditionnel et le Si...conditionnel. On exerce à l'écrit la conjugaison des verbes au Conditionnel.

BIBLIOGRAPHIQUES

1. BESSE; H. "Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue". Tranel 6, 1994, p.135-145.
2. BESSE, H. "Documents authentiques et enseignement /apprentissage de la grammaire d'une LE". Jacques Cortés et al. Dans Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues Paris: Didier, 1987, p.181-215.
3. Dictionnaire Le Petit Robert. Paris: Paul Robert, 2002, 2949 p.
4. CUQ, J.-P. Dictionnaire de didactique du français. Paris: CLE International, 2003, 303 p.
5. D'après un article d'Isabelle Barrière (www.edufle.net/_Isabelle-Barriere_), paru initialement sous le titre "Exploitation pédagogique de documents" (www.edufle.net/Exploitation-pedagogique-de). Cette création est mise à disposition sous un contrat Creative Commons (creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/).

SOURCE NUMÉRIQUE

6. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/document/26265>
7. <https://edict.ro/lexploitation-des-documents-authentiques-en-classe-de-fle/>
8. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/surcharge-cognitive/>
9. www.edufle.net
10. <https://www.francepodcasts.com/chansons/>

LA STRATÉGIE DU DÉVELOPPEMENT DE LA LIBERTÉ ACADÉMIQUE DANS LE PROCESSUS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

THE STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC FREEDOM IN THE PROCESS OF TEACHERS TRAINING

Diana Donoagă

University Assistant,

"Ion Creangă" SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0003-1114-116X

CZU: 37.091.27=133.1

Rezumat: *Textul dezvoltă ideea că anume prin conștiința de responsabilitate pentru valorile sociale, societatea și sistemul de învățământ trebuie să ajute profesorul să dezvolte o înțelegere a responsabilității și libertății profesionale de care dispune pentru a implica fiecare elev într-un proces de învățare cu semnificație personală. Propunem o concepție a formării profesionale a cadrelor didactice în funcție de nevoile individuale de dezvoltare, care ar putea fi un punct de plecare pentru o reconceptualizare complexă și amplă la nivel de sistem, astfel încât formarea continuă a cadrelor didactice să poată răspunde imperativelor unei societăți democratice bazate pe cunoaștere și libertate.*

Cuvinte-cheie: *educație axiologică, formare profesională ad valorem, configurație de valori, ideal educativ, personalitate, cadru didactic.*

Abstract: *The text develops the idea that it is through the consciousness of responsibility for social values that society and the education system must help the teacher to develop an understanding of the professional responsibility and freedom at his disposal in order to involve each student in a learning process with personal significance. We propose a concept of teacher training according to individual development needs, which could be a starting point for a complex and broad reconceptualization at system level, so that the continuous training of teachers can respond to the imperatives of a democratic society based on knowledge and freedom.*

Key-words: *axiological education, ad valorem professional training, value configuration, educational ideal, personality, teacher.*

Au fil du temps, de nombreuses études mettent en discussion les programmes et les stratégies les plus efficaces concernant le processus de formation des enseignants compétents, définissant des idées et des possibilités novatrices et identifiant des solutions pour cet important sous-secteur du système éducatif. La littérature spécialisée nous offre des informations abondantes et à jour sur les modèles de formation des enseignants, les normes et les compétences requises pour eux, les types et les structures de motivation spécifiques. Cependant, l'évolution socio-économique perpétuelle exige une adaptabilité permanente des enseignants. Ils sont mis dans la situation de développer, périodiquement, leurs compétences professionnelles, afin de répondre à la fois aux besoins éducatifs des étudiants, ainsi qu'aux innovations scientifiques résultant de la recherche dans différents domaines. Cela signifie que la formation professionnelle des enseignants est un processus toujours présent et nécessaire, généré par l'évolution sociale perpétuelle.

La formation des enseignants doit être considérée et évaluée comme un investissement qui peut apporter un avantage majeur aux établissements d'enseignement et à l'ensemble de la communauté et elle doit représenter un objectif fondamental des politiques de ressources humaines dans le système éducatif moldave. En tant que tel, le processus même de formation continue nécessite des optimisations et des innovations qui doivent être liées à l'évolution sociale, scientifique et technologique. Une simple analyse des plans et des programmes de formation professionnelle approuvés par les sénats des universités et par les conseils des institutions et coordonnés par le Ministère de l'Éducation, nous permet de constater qu'ils sont principalement élaborés sur *la dimension académique/ informative* et moins sur *la dimension formative et axiologique*. [4, p.28] Nous considérons que pour faire face aux défis

et aux approches du nouveau millénaire, la formation professionnelle des enseignants doit être sensibilisée à l'idée de *valeur* car la vocation pédagogique exprimée à travers le système éducatif se caractérise selon René Hubert à partir de trois composantes, à savoir: *la croyance aux valeurs sociales et culturelles, l'amour pédagogique et la conscience de la responsabilité*. [10, p.120]

Dans ce contexte, nous réitérons que l'éducation est influencée par certains défis clés résumés dans le processus de professionnalisation pédagogique des enseignants, ceux-ci envisageant l'ensemble *comportement-attitude-valeur*. Ou bien, si la personnalité de l'élève est formée sur la base de l'ensemble axiologique et sur la base des valeurs de l'humanité, cette approche a un impact sur la formation professionnelle axiologique ou *per valorem* du pédagogue aussi, en lui offrant l'environnement adéquat pour stimuler les valeurs. Ainsi, *toute action élaborée par l'homme doit être considérée comme une valeur et comme un investissement à la fois pour lui-même et pour l'ensemble de la société*. [9, p.75]

Le problème consiste dans la possibilité de gérer à la fois son propre ensemble de valeurs, ainsi que celui de l'école et de la communauté dans son activité professionnelle. Dans son approche philosophique, Bergson rappelle qu'il *faut se connaître soi-même, s'examiner intérieurement* parce que les pulsations et les impulsions émotionnelles «jaillissent» de «*l'abîme du soi*». [5, p.71] Par conséquent, la fonction de l'éducation réside dans la force des orientations axiologiques non seulement de ceux qui sont éduqués, [1, p.37] mais aussi de ceux qui éduquent, car ces derniers, à leur tour, éduquent des personnalités valorisées [2, p.52] La configuration des valeurs dans le cadre de la formation professionnelle initiale et continue devrait être le fondement d'un algorithme axiologique, sur la base duquel les valeurs socio-humaines et professionnelles seront explorées et façonnées dans une perspective inter/ transdisciplinaire. Dans le respect de ce qui a été dit, nous croyons que c'est par la conscience de la responsabilité des valeurs sociales esquissées avec l'amour pédagogique que le système de formation et d'éducation crée ses contenus et ses politiques en relation avec les phénomènes correspondant aux besoins sociaux et aux idéaux qu'ils génèrent. [11, p.29]

L'illustre pédagogue John Dewey a noté qu' *une école idéale doit refléter une société idéale* [7, p.28] tandis que le pédagogue roumain Virgil Mândăcanu mentionne que *si nous n'établissons pas sur quelles valeurs il est nécessaire de concentrer nos efforts sur un système éducatif performant, nous ne parviendrons pas à créer un idéal éducatif moderne*. [8, p.16] Dans ce contexte, il est nécessaire de déterminer et d'accepter rigoureusement une certaine configuration de valeurs, qui signifierait une *réunion des valeurs dans l'idéal éducatif*. [9, p.13] Ou bien, l'éducation est considérée et réalisée comme un processus de connaissance et de sensibilisation de l'homme aux valeurs préexistantes et comme un processus d'assimilation créative des valeurs, compte tenu de l'importance de l'éducation dans le processus de recréation des valeurs socio-humaines.

Dans ce cas, les enseignants auraient besoin d'une formation, qui leur permettrait de devenir des innovateurs et des chercheurs dans le domaine de l'éducation, libres à cet égard et pas seulement de simples développeurs des programmes. Ça sera possible si on met en pratique une stratégie de formation *professionnalisante* qui appellerait avant tout la réflexion des enseignants sur leurs propres pratiques et fournirait des modules et des approches de

formation explicitement axés sur la construction d'une nouvelle identité personnelle et professionnelle.

Nous estimons donc qu'il est nécessaire de mettre à jour les programmes de formation des enseignants basés sur la dimension axiologique de l'éducation, les recherches psychologiques des valeurs, les perceptions personnelles et intentionnelles. [3, p.19-31] Il s'agit des programmes flexibles fondées sur le principe de liberté, l'un des premiers principes éthiques, car il n'y a pas de transmission sans liberté d'enseignement et sans indépendance intellectuelle. Dans le mémorandum sur le rôle de l'éducation dans le processus d'intégration européenne (Helsinki, le 31 mai 1991) on souligne une fois de plus que *la liberté et la diversité exercées dans l'intérêt de l'enfant ont l'effet escompté lorsque la formation des enseignants est libre. Ce n'est qu'ainsi que la diversité des approches pédagogiques pourra être pleinement réalisée.* Et la liberté renvoie ici à la pratique pédagogique et aux médiations qui doivent être mises en œuvre pour organiser une classe et la faire apprendre parce qu'on doit offrir à l'enseignant un climat de travail adéquat et il faut le guider à travers des objectifs, pas des tâches précisément stipulées. [12, p.16]

Sur la base de ce qui précède, nous proposons *une conception de la formation continue en fonction des besoins individuels de développement professionnel*, qui pourrait être un point de départ pour la reconceptualisation complexe et ample au niveau de système, afin que la formation continue des enseignants soit en mesure de répondre aux impératifs d'une société démocratique fondée sur la connaissance et la liberté. De cette manière, nous considérons nécessaire la mise en oeuvre de *la stratégie du développement de la liberté académique* qui vise le développement d'un *marché éducatif des programmes de formation continue* à travers lequel les enseignants développeront les idées de liberté et de libération, d'humanisme et de créativité en éducation en détruisant le mur de la pensée matérialiste qui, pendant des années, a créé des stéréotypes erronés. Ces programmes de formation doivent être axés sur les nouveaux rôles et les nouvelles compétences qui découlent de l'expansion du rôle de l'école dans une communauté démocratique, ainsi que de l'élaboration de nouvelles normes pour la profession enseignante en adaptant les connaissances assimilées aux exigences des nouveaux systèmes éducatifs conceptuels afin d'assurer une formation psychologique et pédagogique, didactique et pratique de haute qualité, conformément aux orientations actuelles. L'objectif est de parvenir à une éducation formative et moderne, centrée sur la liberté académique et orientée de manière pragmatique vers les besoins réels de l'école en République de Moldova, dans le contexte de l'intégration européenne.

La stratégie du développement de la liberté académique du personnel enseignant consiste à mettre en œuvre des mesures visant à accroître le niveau de liberté des services éducatifs, en proposant comme finalité la création des prémisses idéales pour la réalisation réussie de l'acte éducatif. Elle vise à privilégier les deux dimensions de la liberté académique celle individuelle et celle institutionnelle afin de capitaliser et stimuler la recherche pédagogique et l'innovation au niveau individuel et de groupe ou d'équipe, l'application des paradigmes éducatifs au niveau de l'école et de la classe, selon de nouvelles approches éducatives, ainsi que le développement des comportements psychosociaux nécessaires à la gestion des ressources humaines. [13, p.26]

Toutes ces approches convergent vers *la promotion de la liberté dans l'acte éducatif*, fondée sur la décentralisation et le transfert des responsabilités et l'instauration d'une

ambiance adéquate par la diversification des méthodes de formation, le développement de l'humanisme, l'émancipation et la flexibilité des programmes de formation, etc.

Comment concevons-nous la mise en œuvre de la stratégie du développement de la liberté académique dans le processus de formation des enseignants? Tout d'abord, en élaborant un support théorique et méthodologique conforme aux normes psychopédagogiques et aux tendances évolutives de la société démocratique, afin de réévaluer et de reconsidérer la liberté académique. Cela permettrait l'analyse des sources conceptuelles de la littérature spécialisée, l'identification des points de soutien avec un rôle d'amélioration et d'organisation en ce qui concerne le développement de la liberté académique. L'enquête sur la perception des enseignants concernant le rôle et l'efficacité de la liberté de l'acte éducatif permettrait d'identifier les conditions générales et les facteurs individuels qui influencent le niveau de liberté académique des enseignants.

L'application de la stratégie du développement de la liberté académique des enseignants en cours de formation professionnelle favoriserait la mise en place d'un modèle psychopédagogique de formation des enseignants dans la perspective de la liberté dans l'acte éducatif. Toutes ces étapes permettraient la conception du référentiel psychopédagogique basé sur la stratégie du développement de la liberté académique dans le processus de formation professionnelle.

Un tel développement et une telle visualisation du processus de formation professionnelle feront progresser la coopération pour l'éducation et la formation axiologique. L'axiologie ou l'éducation *ad valorem* apportera à la communauté pédagogique l'idée qu'il est important pour les pédagogues d'aider les sujets d'éducation, donc les élèves, à voir ce qu'il a dit et ce qu'il a mis en plus dans l'approche éducative de la liberté et de l'authenticité. Nous croyons que l'enseignant et la société doivent s'appuyer sur la construction de l'environnement scolaire libre au centre duquel se trouve l'élève, en voyant en lui un partenaire réel et précieux dans la communication didactique et sociale. [14, p.2] Ces réflexions envisagent les aspects du paradigme de la psychologie humaniste et les principes de l'éducation humaniste et axiologique où un rôle essentiel est joué par le côté affectif de l'éducation, qui est tout aussi important que le côté cognitif, cela constituant l'essence de la *formation ad valorem*. Par conséquent, la professionnalisation pédagogique des enseignants repose sur la référence à l'autoformation et à l'auto-éducation, considérées dans la loi pédagogique comme un devoir professionnel.

En conclusion, la formation et l'amélioration continue des enseignants est une priorité essentielle de l'approche éducative, et la mise en œuvre de la stratégie du développement de la liberté académique dans le processus de formation professionnelle des enseignants entreprise à cet égard aurait un impact réel sur l'amélioration de la qualité des services éducatifs, contribuant à l'amélioration continue du système éducatif national afin de s'adapter aux nouvelles exigences sociales. L'étude que nous avons entreprise nous a permis de constater que la liberté dans l'éducation exige l'implication d'un enseignant libre et toujours préoccupé par sa libération des stéréotypes et de l'absurdité des situations bureaucratiques, même ses propres préjugés de nature pédagogique, psychologique, idéologique, morale peuvent conduire à une privation consciente de liberté.

BIBLIOGRAPHIE

1. AIFTINICĂ, M. *Valoare și valorizare. Contribuții moderne la filosofia valorilor*. București: EAR, 1994;
2. ALBU, G. *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Polirom, 1998;
3. ANGHELACHE, V. Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice din perspectiva schimbărilor educaționale. În: *Formarea continuă a cadrelor didactice între tradițional și modern*. Galați: 2008;
4. CRISTEA, S. *Perfecționarea cadrelor didactice*. București: 2007;
5. CANTIN, S. *Henri Bergson et le problème de la liberté*. Laval théologique et philosophique, Université Laval: 1945;
6. DECLARAȚIA BOLOGNA. *Realizarea spațiului european al învățământului superior*. Berlin: 2003;
7. DEWEY J. The school and social progres. In: *The School and Society*. Chicago, University of Chicago: Press, 1907; pages 19-44
8. ILUȚ P. *Structurile axiologice*. București: EDP, 1996;
9. IUCU R. *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas Educational, 2004;
10. MARTEA G. *Ființa umană și sistemul de valori*. Studia Universitatis Moldaviae, seria: Științe Umanistice, secțiunea: Filosofie, USM, Chișinău, nr.10 (70), 2013;
11. RENE HUBERT. *Personalitatea cadrului didactic*, 1965;
12. SĂLĂVĂSTRU D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004;
13. SILISTRARU N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: PC, 2006, p.82-86;
14. VICOL N. Articulații interne ale formării profesionale inițiale. În: *Modernizarea învățământului superior în contextul integrării europene*. Chișinău: Evrica, 2007.

STRATEGII DISCURSIVE ÎN PROPAGANDA NAZISTĂ ȘI PUTINISTĂ DISCURSIVE STRATEGIES IN NAZI AND PUTINIST PROPAGANDA

Radu Melniciuc

PhD, Assoc. prof.

"Ion Creanga" SPU, Chișinău,

ORCID: 0000-0002-8650-4992

CZU: 070.16:659.4

Abstract: *The present study aims to comparatively research the discursive strategies of Nazi and Putinist propaganda, in order to understand which fact is due to its effectiveness. Beyond the different eras in which we record Nazism and Putinism, beyond the different mass media that German and Russian power benefit from, we found that the pragmatics and stylistics of discourse, the ways of manipulation start from a series of common principles and, consequently, they are often similar or even identical. Partly, things are also explained by the universal principles of reality perception through verbal language, by certain constants of human nature.*

Key-words: *propaganda, discursive strategy, reception, Nazism, Putinism, manipulation.*

Limba este mama, nu fiica gândului. (Karl Kraus, 1933).

Reieșind din subtilul aforism de mai sus al scriitorului austriac, putem afirma că felul în care e folosită limba determină modul (inclusiv unul pervertit) în care este structurată gândirea individului. Este unul din principiile pe care se sprijină propaganda nazistă și, mai nou, propaganda contemporană a unor regimuri totalitare.

După trista epocă istorică a stalinismului și a hitlerismului, termenul de „propagandă” este folosit în special cu conotație negativă. Acesta este echivalat cu manipularea, minciuna, informația distorsionată, spălarea creierilor, controlul dictatorial al maselor, mistificarea

realității etc. Propaganda este totuși o realitate frecventă în comunicare, o formă de activitate umană care poate fi și pozitivă, și legitimă. Într-o accepțiune neutră a acesteia, vom folosi următoarea definiție: ”Utilizarea conștientă, metodică și planificată a tehnicilor de persuasiune pentru a atinge anumite obiective specifice în interesul celor care organizează procesul”. (Trad. n). [5, p.6]

Impulsul de a porni cercetarea la tema enunțată de titlul articolului a fost dat de realitatea recentă a războiului din Ucraina și de (aparent) paradoxală susținere din partea populației Federației Ruse a intervenției militare inițiate de Putin. Cum se poate explica influența pe care discursul dictatorului rus și al propagandiștilor săi îl are asupra publicului? Dacă Hitler și Goebbels aveau o anumită carisma oratorică, nu cred că aceasta i se poate atribui președintelui Rusiei. Prin ce sunt înlocuite tehnicile oratorice, menite să convingă psiho-emotiv (mai puțin prin argumentare logică) auditoriul? Noile realități istorice au determinat diferențe majore în tehnicile persuasive și strategiile discursive adoptate de propaganda celor două regimuri totalitare?

Încercând să găsim răspuns la aceste întrebări și analizând o serie de mostre ale discursului manipulator din perioada celui de-al doilea Război Mondial și a cea a războiului din Ucraina, am constatat cu mirare că strategiile discursive au neașteptat de multe tangențe. Desigur că există totuși anumite diferențe, datorate contextului istoric diferit, posibilităților tehnologice și realităților sociale diverse.

Menționăm din start că accentul va fi pus nu pe **discurs**, ci pe **strategiile discursive**, pentru că nu atât ceea ce se spune contează, nu atât conținutul este determinant ci, în primul rând, felul în care e spus ceva și contextul creat pentru ca propaganda să se desfășoare. În consecință, nu elementele de analiză textuală vor constitui obiectul articolului, ci stabilirea trăsăturilor comune ale strategiilor discursive, determinarea felului în care discursul manipulator este propus destinatarului. Conținutul în sine al propagandei naziste pare azi, pe bună dreptate, banal, absurd, inefficient, straniu. La o privire neutră și lucidă, și discursurile propagandei putiniste rezultă a fi incongruente, neconvingătoare, denaturante. Totuși, în epoca nazismului sau în actuala epocă manipularea de către putere a maselor se dovedește a fi extrem de eficientă, motivantă, în primul rând în sensul dezumanizării și al mobilizării anumitor categorii ale societății.

Oamenii nu pot recepta realitatea nemijlocit, așa cum se prezintă aceasta în mod obiectiv; perceperea are loc în paralel cu interpretarea subiectivă (adică prin prisma personalității subiectului receptor, dar și prin cea a actului „numirii”, a felului în care este formulat enunțul. Vorbirea presupune libertatea interlocutorului de a alege dintr-un anumit număr de sensuri posibile; discursul, dimpotrivă, are scopul de a impune, din infinitatea de valori ale termenului sau enunțului, o anumită accepțiune.

„Numirea” determină o anumită „cunoaștere” a realității. Conceptualizarea lumii precede cunoașterea acesteia. Pentru ca o anumită perspectivă a stării de fapt propusă prin discurs să nu fie refuzată de destinatar, aceasta trebuie prezentată ca deja existentă în mintea individului-țintă; în consecință, va fi asimilată în mod firesc și inconștient de acesta.

Receptarea realității în mod obiectiv este aproape imposibilă, „referentul” ne apare prin prisma capacității noastre subiective de a-l vedea și înțelege. Cu alte cuvinte, interpretarea, lămurirea și atitudinea sunt inerente receptării. Multiplele experiențe de receptare, interpretare, explicare și, în esență, de cunoaștere a realității sunt, de fapt, „codificate” în

limbaj și în infinitele posibilități și modalități (lexico-semantică, combinatorii, contextuale, expresive etc.) ale acestuia. Ecoul pe care un anumit enunț îl are este garantat în măsura în care receptorul „se recunoaște” în ceea ce aude, reușește să se regăsească în discursul care i se propune, în și prin conținutul și modalitățile de prezentare a acestuia.

Dacă ținem cont de cele arătate mai sus, o anumită prezentare a realității prin discursul propagandistic, organizat adecvat prin prisma naturii și a așteptărilor receptorului, ar trebui să genereze o anumită reacție din partea acestuia. Nu punem semnul de egalitate între limbaj ca modalitate structurantă a gândirii și discursul propagandistic ca modalitate speculativă a acestuia. O primă caracteristică a propagandei este resemantizarea unor concepte esențiale, schimbarea opticii prin utilizarea permanentă, halucinantă a unor silogisme care apar absurde unei minți lucide, dar absolut firești, ”logice” creierului spălat.

„Adevărul paralel” construit de propagandă trebuie să fie nu atât unul verosimil, credibil, cât unul convenabil sau, oricum, mai inteligibil și mai acceptabil decât adevărul propriu-zis, adică cel care se dorește a fi negat, falsificat sau denaturat. Simpla verosimilitate sau credibilitate poate genera gândirea critică, care eventual va demonta „adevărul” propagandistic. Realitatea o percepem în măsura în care suntem pregătiți să o acceptăm, dar și în modul în care suntem capabili să o receptăm. Adevărul ne pune adesea în fața unor aspecte incomode, neașteptate, debusolante sau pentru care nu suntem pregătiți, creând în noi reticență sau dorința de a-l refuza. Ținând cont de aceasta, mașinăria propagandistică va acționa în consecință, construindu-și discursul în funcție de așteptările, capacitățile și inerțiile destinatarului, considerat nu ca individualitate, ci ca element indistinct al maselor.

Adevărul trist de la care pornesc agenții și textierii propagandei regimurilor totalitare e următorul: gândirea critică, capabilă să anihileze discursul manipulator, este obositoare, presupune un efort pe care prea puțini doresc să îl facă. Comoditatea în gândire, inerția cognitivă caracterizează în special societățile nedemocratice, în care individul nu este obișnuit să se implice și să analizeze. Este un teren extrem de fertil pentru minciună, fapt observat acum câteva secole de Machiavelli: „... *e sono tanto semplici gli uomini, e tanto obbediscono alle necessità presenti, che colui che inganna sempre troverà chi si lascerà ingannare.*” („...și sunt atât de simpli oamenii, și se supun într-atât necesităților prezente, încât cel care minte va găsi mereu din cei care se vor lăsa mințiți” – trad. n.) [3, p.67]

Cele observate mai sunt constituie baza oricărei strategii de manipulare. Modalitățile sunt de o largă diversitate. Vom propune în continuare câteva din cele mai frecvente, comune pentru propaganda nazistă și putinistă.

1. Transmiterea unor idei, argumentări complexe obosește sau irită cetățeanul simplu. Soluția este să se insiste pe cuvinte/concepte și pe recurența acestora. Repetiția obsesivă, utilizarea frecventă a anumitor asocieri terminologico-conceptuale duc adesea la resemantizare în scop manipulator. Spre exemplu, propaganda nazistă, în încercarea de a crea un model convenabil de „patriot”, insistă în a asocia conceptul de *fanatism* cu ideea de *eroic*, *virtuos*; până la urmă se va crede cu adevărat că un fanatic este un erou plin de virtute și că nu există erou fără fanatism. Conotația negativă a termenului ajunge să fie pozitivă.
2. Uneori strategia discursivă nu se bazează pe o anumită logică sau argumentare, ci pe anumite laturi obscure ale oamenilor, pe anumite necesități/așteptări negative care țin de natura umană însăși. Iată de ce persuasiunea e prezentă adesea în forme

rudimentare sau lipsește, pornind de la necesitatea anumitor categorii sociale de a primi o realitate „de-a gata”.

3. Când se operează totuși cu o anumită argumentare, acesta ia forma unor silogisme care mimează un parcurs logic. Secretarul de presă al dictatorului rus Putin, Dmitri Peskov, pentru a justifica masivele lovituri cu rachete și drone menite să distrugă infrastructura Ucrainei și să creeze condiții infernale pentru populația pașnică, șantajează țara vecină și declară: "Руководство Украины имеет все возможности вывести ситуацию в нормальное русло, имеет все возможности урегулировать ситуацию таким образом, чтобы выполнить требования российской стороны и прекратить, соответственно, все возможные страдания мирного населения". [6] Este evidentă aici folosirea unui silogism care se bazează pe o pseudologică: Ucraina ar putea să evite distrugerea infrastructurii și, în consecință, chinurile populației pașnice, dacă ar cădea de acord cu pretențiile teritoriale ale Federației Ruse, cu actul agresiunii și anexarea teritoriilor. Nu dorește să o facă, deci este direct vinovată de suferințele oamenilor și distrugerea țării. Despre adevăratul vinovat, despre încălcarea dreptului internațional, despre caracterul criminal al acțiunilor Rusiei – niciun cuvânt!
4. Desigur că un regim totalitar dus la paroxism va folosi pe larg strategii de dezumanizare. Aceasta este operată de propagandă în dublu sens:
5. suprimarea noțiunii de personalitate, individualism, a oricăror inițiative sau optici proprii care nu se încadrează în ideologia oficială și care ar pune la îndoială mesianismul liderului, capacitățile sale oraculare/profetice, cultul personalității; elementul care se separă cumva de alții este unul deviant, contrar normalității, este nefiresc, trebuie izolat sau anihilat; omul nu trebuie să fie decât o parte componentă indistinctă a maselor, a poporului unit în jurul liderului;
6. dezumanizarea dușmanului (a evreilor, în cazul regimului hitlerist; a ucrainenilor și a „occidentului colectiv”, în cazul celui putinist), fapt care ar permite, după cum vom vedea, orice măsură de distrugere a pericolului pe care îl reprezintă, inclusiv cea criminală.

Modalitățile sunt multiple. De exemplu, folosirea metaforelor dezumanizante, care justifică indirect utilizarea unor modalități radicale contra pericolelor: *șobolani*, *bacterii*, *paraziți*, *ciumă* etc. Limbajul propagandistic nu trebuie doar să prezinte realitatea dintr-o anumită perspectivă convenabilă puterii, el trebuie să și legitimeze anumite acțiuni imorale, de esență criminală. Alături de dezumanizare, se aplică strategia demonizării, a satanizării.

1. Adaptarea vechilor mituri și crearea unor mituri noi este o altă componentă eficientă a propagandei. Dimensiunea mitică este „... purtătoare și manifestare a valorilor puternice, exemplare, concepute structural pentru a determina emulația unor comportamente sau feluri de a fi. Mitul este arhetip al ideologiei în esența sa eroică și estetizantă și ca atare nu poate să nu acționeze asupra componentelor emotive ale comportamentului”, observă Massimo Chiaia. [2, p.176]. Mitul „rasei pure”, mitul celui de-al treilea Reich, în cazul regimului nazist, sau mitul „lumii ruse” ca adevărată purtătoare a valorilor morale, cel al „eliberării Europei” servesc drept elemente ce justifică acțiunile puterii, le dau legitimitate și sunt menite să

întrunească adeziunea, coparticiparea populației prin conotațiile de *vechime, sfințenie, misticism*.

2. Eficientă se dovedește a fi utilizarea unei serii de etichetări în prezentarea realității, pentru a determina anumite atitudini, pentru a scuza anumite acțiuni în raport cu obiectul sau subiectul etichetat. „Слова и ярлыки, которыми мы пользуемся, определяют и создают наш социальный мир.”[1, p.93]. Astfel, etichetări precum *terrorist, regim nazist/fascist* (cu referire la structurile puterii din Ucraina), *gay, depravat* (în propaganda rusă, cu referire la societatea occidentală actuală), repetate la nesfârșit de-a lungul anilor, contribuie la crearea unei anumite imagini negative care pătrunde adânc în conștiința cetățeanului de rând. Sau invers, eticheta de „antifascist” aplicată regimului de la Moscova îl scutește de posibile asocieri cu hitlerismul sau cu regimul lui Mussolini. (Winston Churchill a prorocit undeva ca fasciștii viitorului se vor (auto)numi „antifasciști”.)

Etichetele au succes, în acest sens, atunci când sunt înrădăcinate în conștiința unei anumite colectivități, impunând conotații evident negative, condamnabile, imorale etc. E necesar să fie alese anume acele etichete care provoacă fără greș reacții de condamnare, respingere. De exemplu, eticheta de „evreu” era eficientă pentru propaganda nazista, dar nu are eficiență în societățile de azi. Eticheta de „gay” este eficientă în cazul populației Federației Ruse, dar va fi ineficientă în cazul populației majorității țărilor europene.

1. Folosirea pe larg a unor concepte care se referă la pseudo-realități și care sunt prezentate ca justificări pentru crimele de război: *discriminarea populației ruse, marginalizarea limbii ruse, genocid etnico-lingvistic*; în Germania nazistă: *cucerirea spațiului vital, păstrarea rasei pure, pericolul evreiesc*. Acestui uz i se asociază invocarea binelui comun și a interesului public, a salvării țării, a jertfirii. O modalitate eficientă de a justifica războiul este invocarea dușmanului extern și a pericolului iminent care trebuie anticipat. Propaganda germană făcea trimitere, în acest sens, la pericolul comunismului; cea putinistă vorbește de o inevitabilă agresiune a NATO sau a occidentului.
2. Ascunderea unor părți ale informației, banalizarea altora, exagerarea importanței anumitor aspecte, amestecul de fals și adevăr contribuie și ele la crearea unei determinate imagini a realității.
 - i. incidență sporită se atestă în folosirea eufemismului. Utilizarea termenului „război” este actualmente interzisă în Rusia; agresiunea militară de proporții în Ucraina e, de fapt, o „operațiune militară specială”. Exploziile puternice care provoacă daune serioase armatei ruse sunt doar niște „хлопки” („plesnituri”). Acțiunile de exterminare în masă a evreilor sunt prezentate oficial drept „rezolvare a problemei evreiești”, desigur fără a specifica modalitățile.
3. Expunerea nevoalată, directă, imparțială a știrilor este adesea înlocuită prin reformulări ale evenimentelor în termenii unei povestiri, pentru a face atractivă, interesantă, captivantă știrea. „Aceasta comportă o intervenție asupra realității prin care orice adjectivare, orice tentativă de a genera emoții e în măsură să denatureze sensul evenimentului, ducând destinatarul la asumarea unei poziții apropiate celeia a emitentului și orientând implicarea emotivă a acestuia”. (trad. n.) [2, p.35]

4. Recursul la „banalități scilicet”, cuvinte sau expresii cu o intensă încărcătură emotivă, asociate unor valori și adevăruri indiscutabile, duce la convingerea publicului fără a mai fi nevoie de informații, dovezi, alte eforturi persuasive: *dragoste de patrie, pace, glorie, onoare, familie*, „lumea rusă”, „rasa pură” ș. a. m. d. Invocarea lor presupune aprobare, fără a fi nevoie de raționamente.

Aceste modalități, dar și multe altele, acreditează ideea unor infinite posibilități de manipulare și modelare în sens negativ a conștiințelor și percepțiilor. „Свобода от иллюзий вообще, независимость от пропаганды и манипуляций — это тяжелый интеллектуальный и моральный выбор, который приходится подтверждать каждый день и каждый час. И потому он был, есть и будет выбором тех немногих, которые способны его вынести”, observă profesorul Valeri Solovei, unul din cei care se opun regimului dictatorial din Federația Rusă. [4, p.155] Ar rezulta că, în principiu, omului îi este dat, prin natura sa, să fie supus efectelor degradante și dezumanizante ale propagandei regimurilor totalitare? Că laturile diabolice ale cuvântului sunt prea puternice pentru ca umanitatea să li se opună? Soluția care asigură rezistența în fața manipulării este universal valabilă: cunoașterea în general și, în particular, conștientizarea și cunoașterea posibilităților nelimitate ale *cuvântului*, dorința de a-l stăpâni, pentru a nu fi noi stăpâniți prin *logos*.

BIBLIOGRAFIE

1. АРОНСОН Э., ПРАТКАНИС Э. Р. *Эпоха пропаганды: Механизмы убеждения, повседневное использование и злоупотребление*. Перераб. изд. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. - 384 с. — (Проект «Психологическая энциклопедия».) ISBN 5-93878-046-2
2. CHIAIS, Massimo *Menzogna e propaganda. Armi di disinformazione di massa*. Lupetti - Editori di Comunicazione, Milano, 2007, 239 p. ISBN 978-88-8391-237-5
3. MACHIAVELLI Niccolò, *Il Principe*, Loescher, Torino 1981.
4. СОЛОВЕЙ Валерий *Абсолютное оружие. Основы психологической войны и медиаманипулирования*. ООО «Издательство «Э», 2015, 250 стр. ISBN: 978-5-699-83914-8
5. TAYLOR, Philip M., *Munitions of the Mind. A History of Propaganda from the Ancient World to the Present Day*, Manchester University Press, 2003, 352 p. ISBN 0719067677.

SURSE WEB

6. <https://tass.ru/politika/16417287>, accesat 24.12.2022

DEFINIREA CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ DE COMUNICARE ÎN LIMBA STRAINĂ

DEFINING THE CONCEPT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Lilia Herța

PhD, Associate Professor,
„Ion Creangă”SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0001-7976-5556

Oxana Postica

English Teacher, First Didactic Degree
IPLT ”Traian”, Chișinău
ORCID: 0000-0002-6438-1258

Abstrat: Although the development of "communicative competence" has emerged over the years, there is still the possibility of developing current ideas, because language is not stagnant, but is an evolving knowledge. Therefore, the purpose of this article is to highlight the evolution of the concept of foreign language communication competence from the perspective of researchers in the field.

Key-words: communicative competence, definition, evolution, approaches.

Comunicarea umană este un fenomen complex și una dintre cerințele permanente rezolvate de Comisia Europeană în domeniul învățării limbilor străine. Fundalul larg al diversității lingvistice și culturale europene este o resursă dezvoltată prin activități educaționale atent concepute [7, p.5]. Pentru a avea un comportament adecvat al limbii și a transmite cunoștințe de limbă bună este necesar să se facă schimbări semnificative în procesul de educație. Cunoașterea limbilor străine ajută la comunicarea în mediul internațional, contribuie la extinderea mobilității, la îmbunătățirea înțelegerii reciproce dar și la promovarea cooperării internaționale [8, p.174].

Comunicarea este adevăratul mod de interacțiune între interlocutori, este schimbul continuu de informații diferite, stabilind astfel o relație care poate afecta în esență menținerea sau schimbarea comportamentului individual sau de grup. O comunicare eficientă cu ceilalți înseamnă nu numai înțelegerea anumitor structuri de limbaj, ci și persuasiune, dezvoltarea capacității de gândire, a capacității emoționale și a capacității de a înțelege și înțelege corect sensul informației [10, p.41].

Comunicarea este o matrice care modelează relațiile și realitatea. Prin urmare, comunicarea devine factorul principal care transformă realitatea, ideile și cunoștințele în metode educaționale. Din perspectiva paradigmei curriculumului, *structura locuționară a competenței de comunicare* a limbilor străine evidențiază importanța interiorizării în timp util a atitudinilor cognitive avansate și non-cognitive [11, p.17]. Acestea asigură valorificarea optimă a abilităților de comunicare a limbilor străine (ca formă specifică de *competență lingvistică*) legate de toate celelalte abilități cheie implicate în formarea/ dezvoltarea personalității studenților prin utilizarea tehnologiei informației în domeniul relațiilor interpersonale, interpersonale și interculturale.

Interesul sporit față de fenomenul comunicării nu mai are nevoie de argumentare, or comunicarea se impune ca factor al condiționării existenței umane, orientând și consolidând interrelaționarea indivizilor în cadrul unei societăți. În contextul comunicării formarea *competenței de comunicare* prin prisma activității de vorbire este subiectul actual și necesar de cercetare, deoarece comunicarea nu poate fi separată de activitatea de vorbire, iar vorbirea reprezintă procesul de comunicare vocală [4, p.56].

Totodată, importanța studierii vorbirii reiese din relația limbă-vorbire-comunicare, care aduce în prim-plan posibilitățile pe care activitatea de vorbire le oferă - cele de funcționare a sistemului limbii în acte de comunicare concrete, deoarece anume prin vorbire, limba își valorifică funcția de comunicare. Pornind de la aceste postulate teoretice, se conturează necesitatea *formării competenței de comunicare* în limba străină prin dezvoltarea deprinderilor integratoare care îi fundamentează esența - *audiere, vorbire, citire și scriere*. În acest context educațional suscită interes cercetarea procesului de dezvoltare a VD în care competența de a dialoga să fie concepută ca „bază psihofiziologică a activității de vorbire”

[10, p.83], adică, ca instrument de realizare a acestei activități, dar și ca *finalitate educațională*.

Pe de altă parte, dialogul este privit ca un fenomen complex și multidimensional care însoțește procesul de producere și receptare. Dialogul face parte din viața de zi cu zi a tuturor și din activitățile lor sociale și profesionale. Sau, ca ființe sociale, trăim într-o lume a „dialogului” în care indivizii sunt întotdeauna într-o stare de comunicare, mai ales într-o stare de „interacțiune lingvistică” [11, p.68].

Plecând de la această idee, *formarea competenței de dialogare* devine o prioritate a învățământului universitar, în măsura în care aceasta îi permite studentului să se integreze eficient în viitoarea sa activitate profesională, condiționată, actualmente, de amploarea integrării europene. Așadar, luând drept reper aceste afirmații, inițierea prezentei cercetări devine indispensabilă, cu atât mai mult cu cât VD se regăsește ca și interacțiune verbală în CECRL, principalul document reglator în conceperea și desfășurarea tuturor activităților de predare-învățare a limbilor străine [2].

Conceptul de competență de comunicare în limbi străine definește o capacitate lingvistică general-umană care poate fi formată în diferite contexte specifice, abordabile din perspectivă antropologică, psihologică, pedagogică și sociologică. Poate fi analizat în calitate de concept pedagogic operațional care: reflectă „etnografia comunicării” ca domeniu de cercetare antropologică, bazată pe „studiul comparativ al evenimentelor de vorbire proprii fiecărei societăți și fiecărei culturi” [6, p.112].

Competența de comunicare în limbi străine capătă, astfel, o funcționalitate pedagogică superioară, angajată la nivel de educație multilingvistică, „dimensiune a educației interculturale, afirmată în diferite contexte sociale, globale, teritoriale și locale”. Această funcționalitate pedagogică superioară valorifică, în sens formativ pozitiv, tendința de: a) extindere a sferei de referință a *competenței de comunicare în limbi străine* spre o realitate multietnică, proprie societăților postmoderne, care solicită evoluții perfectate continuu în zona interdependenței dintre abordarea psiholingvistică - abordarea sociolingvistică, b) afirmare normativă la nivelul principiului abordării interculturale a oricărei comunicări lingvistice în contexte psihosociale deschise, tot mai variate, diversificate, diferențiate, individualizate .

În secolul al XIII-lea, termenul „to communicate” înseamna „to have a common channel of passage” - „a avea ceva în comun”, în secolul al XIV-lea cuvintele au apărut cu aceeași rădăcină „comunicaton” - „legatura” și „communicative” - „comunicativ, sociabil”, în secolul al XVI-lea - pentru „to communicate” - semnificația este „to give a share of, share in; receive, administer” [4, p.14].

Competența de comunicare a fost definită și discutată în mai multe moduri diferite de către cercetători din diferite domenii. Utilizarea cu succes a limbajului pentru comunicare presupune dezvoltarea competenței de comunicare la utilizatorii acestei limbi, iar utilizarea limbajului este restricționată de normele socio-culturale ale societății în care se folosește limba [9, p.167]

Au trecut peste trei decenii de când abordarea comunicativă a predării limbilor a apărut pentru prima dată în predarea limbii engleze. În diferite tipuri de programe lingvistice, educatorii și cercetătorii curriculari au implementat programe didactice orientate spre comunicare pentru a căuta modalități mai eficiente de îmbunătățire a abilităților de

comunicare ale studenților pentru a înlocui abordarea tradițională, orientată gramatical în trecut [10, p.18].

Ideea de competență de comunicare este derivată inițial din distincția lui Chomsky între „competență” și „performanță”. Prima este cunoașterea lingvistică a vorbitorului nativ idealizat, o funcție biologică înăscută a minții care permite indivizilor să genereze un set infinit de propoziții gramaticale care constituie limba lor, iar cel de-al doilea este utilizarea efectivă a limbajului în situații concrete. Prin competență, Chomsky (1965) înseamnă cunoașterea comună a setului ideal de vorbitori-ascultători într-o comunitate de vorbire complet omogenă. Această cunoaștere de bază permite utilizatorului unei limbi să producă și să înțeleagă un set infinit de propoziții dintr-un set finit de reguli. Gramatica transformațională oferă o relatare explicită a acestei cunoașteri tacite a structurilor limbajului, care de obicei nu este conștientă, dar este neapărat implicită [5, p.128].

Hymes (1972) spune că „teoria transformăției poartă la perfecțiune dorința de a aborda în practică doar ceea ce este intern limbajului, dar totuși să constate în această internitate că, în teorie, are cea mai largă sau cea mai profundă semnificație umană” .

Hymes (1972) consideră inadecvată noțiunea monolitică, idealizată a lui Chomsky, a competenței lingvistice și introduce conceptul mai larg, mai elaborat și extins de competență comunicativă, care include atât competența lingvistică, fie cunoașterea implicită și explicită a regulilor gramaticii, precum și cunoștințe contextuale sau sociolinguistice. a regulilor de utilizare a limbajului în contexte. Hymes consideră competența de comunicare ca având următoarele patru tipuri: ceea ce este formal posibil, ceea ce este posibil, care este sensul sau valoarea socială a unei rostiri date și ceea ce se întâmplă de fapt. Hymes păstrând ideea *competenței gramaticale* de bază a lui Chomsky N., privește relevanța contextuală ca unul dintre aspectele cruciale ale cunoașterii limbajului și susține că sensul în comunicare este determinat de comunitatea ei de vorbire și de evenimentele comunicative reale. În plus, Hymes D. s-a inspirat din distincția lui Chomsky N. privind competența și performanța lingvistică. El propune ca vorbitorii să studieze cunoștințele pe care oamenii le au atunci când comunică. La fel ca și competența lingvistică care spune dacă o propoziție este gramaticală sau nu, competența de comunicare spune dacă o exprimare este adecvată sau nu într-o situație [5, pp.135-137].

Hymes D. a fost printre primii care a folosit termenul de *competență de comunicare*. Pentru Hymes, abilitatea de a vorbi competențial presupune nu numai cunoașterea regulilor gramaticale ale unei limbi, ci și cunoașterea a ce să spui, cui, în ce circumstanțe și cum să o spui [Apud; 145, p.45]. Hymes D. a fost, de asemenea, printre primii antropologi / etnografi care a subliniat că *competența lingvistică* a lui Chomsky N. nu are în vedere cea mai importantă abilitate lingvistică de a fi capabil să producă și să înțeleagă declarații adecvate contextului în care sunt făcute. Competența este că toți vorbitorii nativi adulți ai unui proces lingvistic trebuie să includă capacitatea lor de a gestiona variația lingvistică și diferitele utilizări ale limbajului în context. Ar trebui să cuprindă o gamă mult mai largă de abilități decât competența lingvistică omogenă a tradiției chomskiene [5, p.30].

Canale și Swain (1980) și Canale (1983) au definit *competența de comunicare* ca sinteză a unui sistem de cunoștințe și abilități de bază necesare comunicării. În conceptul lor *competența de comunicare*, cunoștințele a unui individ se referă la cunoașterea (conștientă sau inconștientă) despre limbă și despre alte aspecte ale utilizării limbajului. Potrivit acestora,

există trei tipuri de cunoștințe: cunoașterea principiilor gramaticale care stau la baza, cunoașterea modului de utilizare a limbajului într-un context social pentru a îndeplini funcțiile comunicative și cunoașterea modului de a combina afirmațiile și funcțiile comunicative cu principiile discursului. În plus, conceptul lor de abilitate se referă la modul în care un individ poate utiliza cunoștințele în comunicarea reală. Potrivit lui Canale, M. (1983), abilitatea necesită o distincție suplimentară între capacitatea de bază și manifestarea ei în comunicarea reală, adică în performanță [6, p.63].

Spre deosebire de Hymes, Canale și Swain sau chiar Widdowson, Savignon (1972, 1983) a pus un accent mult mai mare pe aspectul abilității în conceptul de *competență de comunicare*. Anume, ea a descris *competența de comunicare* drept „capacitatea de a funcționa într-un cadru cu adevărat comunicativ - adică într-un schimb dinamic în care competența lingvistică trebuie să se adapteze la aportul informațional total, atât lingvistic, cât și paralingvistic, al unuia sau mai multor interlocutori”. Potrivit acesteia, și mulți alți teoreticieni (de exemplu, Canale și Swain, 1980; Skehan, 1995, 1998; Bachman și Palmer, 1996 etc.), natura competenței de comunicare nu este statică, ci dinamică, ci este mai interpersonală decât intrapersonală și relativă, mai degrabă decât absolut. De asemenea, este definit în mare măsură de context [5, p.125].

Bazându-se în special pe Hymes, Widdowson și Candlin, Bachman a definit abilitatea limbajului comunicativ ca fiind un concept care cuprinde cunoștințe și capacitate de utilizare adecvată a cunoștințelor într-o utilizare contextuală a limbajului comunicativ. În elaborarea acestei definiții, Bachman C. a dedicat o atenție specială aspectului utilizării limbajului - adică modul în care este folosit limbajul în scopul atingerii unui obiectiv comunicativ particular într-un context situațional specific de comunicare [8, p.43].

În ceea ce privește distincția dintre competență și performanță, Savignon s-a referit la *competența de comunicare* ca o abilitate de bază și la performanță ca o manifestare deschisă a competenței. În opinia ei, competența poate fi observată, dezvoltată, menținută și evaluată doar prin *performanță*. La fel ca mulți teoreticieni în domeniul învățării și predării limbilor (de exemplu, Stern, 1996), Savignon echivalează *competența de comunicare* cu *competența lingvistică*. Datorită acestui fapt, precum și folosirii controversate a termenului „competență”, Taylor a propus înlocuirea termenului „competență comunicativă” cu termenul „competență de comunicare”. Aproximativ în același timp și din motive similare, Bachman a sugerat utilizarea termenului „capacitate comunicativă a limbajului”, susținând că acest termen combină în sine semnificațiile atât a competenței lingvistice, cât și a competenței de comunicare [5, p.98].

În anii '90 în științele ale educației se atestă un interes sporit pentru *competențe*. În consecință, mișcarea pentru reforma curriculum-ului a renunțat la practica de a merge pe urma cunoștințelor și s-a concentrat asupra competențelor de durată, ceea ce a provocat multe incertitudini lexicale și controverse [9, p.96].

Noțiunea de competență, este promovată în contextul *lingvisticii generative* care pune accent pe opoziția dintre *competență* și *performanță* și reprezintă aptitudinea de a produce și înțelege un număr infinit de enunțuri, reguli, principii, acțiuni, moduri sau modele practice de a se comporta, strategii preferențiale sau stiluri productive în profesie. Definită drept o capacitate strategică, indispensabilă în situații complexe, aceasta nu se reduce la cunoștințe

procedurale codificate ca niște reguli de care se servește atunci când este cazul, astfel, provocând în științele educației incertitudini lexicale și controversate [6, p.187].

Ca orice model teoretic, abordarea prin competențe poate fi analizată din perspectiva avantajelor și limitelor pe care le implică. Dintre punctele forte ale acestui model teoretic pot fi menționate perspectiva învățării continue (competențele esențiale sunt comune tuturor mediilor educaționale); viziunea clară și sistematică a rezultatelor învățării; posibilitatea măsurării și transparenței rezultatelor educaționale (accent pe indicatori de performanță) ș.a. Pe de altă parte, există și rezerve față de această abordare, acestea referindu-se la confuzia între competențe, pe de o parte, rezultate și procese, pe de altă parte, inventarele de competențe sunt orientative (întotdeauna ele sunt deschise și relative).

În Republica Moldova termenul *competență* a fost preluat mult mai târziu, odată cu realizarea Reformei în învățământul preuniversitar, care a elaborat Curriculumul Național axat pe triada: *cunoștințe, capacități/deprinderi și atitudini*. În cadrul procesului educativ competența se poate forma prin activități de integrare. Activitatea de integrare reprezintă situația în care studentul integrează *cunoștințele, priceperile, atitudinile* [3, p.85].

Orientarea învățământului spre *formarea competențelor*, în opinia lui Guțu I., constituie una din dimensiunile prioritare ale politicilor educaționale: curriculumul centrat pe competențe, standardele de competențe, evaluarea competențelor etc. [11, p.2].

Competența este capacitatea de a cunoaște profund o problemă și în baza acesteia de a avea autoritatea de a se pronunța într-o chestiune.

Conceptul de *competență* este unul foarte controversat, fiind definit în diverse moduri. *Competența* este capacitatea care presupune succesul în exercitarea unei funcții sau realizarea unei sarcini, presupune abilitatea obținută grație asimilării cunoștințelor pertinente și a experienței care consistă în rezolvarea unor probleme specifice, Marcus R., definește *competența* drept un complex integrat de cunoștințe și abilități, capacități și aptitudini [7, p.116].

Chomsky N. egala *competența* cu *savoir*, ceea ce nu este corect, deoarece *competența* nu înseamnă doar *cunoaștere*, ci și *abilitate, atitudine*. Autorul afirmă că, *competența* este, mai mult, o stare decât un proces [128, p.39].

Competența se exprimă printr-o capacitate, și cea din urmă are la bază un suport informațional. *Competențele* reprezintă ansambluri structurate de cunoștințe și deprinderi dobândite prin învățare, care permit identificarea și rezolvarea în diverse contexte a unor probleme caracteristice unui anumit domeniu [3].

Conform Cadrul Comun European, *competența de comunicare lingvistică* se definește prin relația a trei componente specifice: *componenta lingvistică, componenta sociolingvistică și componenta pragmatică*, prezentate în elementele lor fundamentale ca o sinteză între *cunoștințe, aptitudini și deprinderi* [2, p.18].

Considerată, de regulă, rețea conceptuală, *competența de comunicare* înseamnă „ansamblul cunoștințelor și capacităților de a utiliza cunoștințele, pe care subiectul le mobilizează în situația de comprehensiune sau de producere a limbajului”. Definiția subliniază prezența a două categorii de resurse – *cunoștințe și capacități* – precum și condiția realizării comunicării, mai precis, necesitatea mobilizării lor în vederea soluționării unor situații – problemă [10, p.28].

În așa fel, *comunicarea* prezintă o *meta-competență profesională*, mai ales, în cazul

profesionalismului pedagogului. Comunicarea, din perspectiva statusului de *meta-competență pedagogică*, prezintă cadrul de referință care „înconjoară” competența pedagogică, cadru la care se raportează tot contextul activității educaționale. Intervențiile prioritare ale pedagogului se referă la comunicare, la pregătirea acțiunilor educaționale directe [11, p.125].

Competența de comunicare reprezintă mobilizarea unui ansamblu de resurse manifestate practic de către cei implicați în interacțiune și care sunt aplicate pentru a comunica cu succes.

Joseph De Vito, vorbind de *competența de comunicare*, se referă la „proprile cunoștințe asupra mai multor aspecte sociale ale comunicării” [10, p.26].

Callo T. vorbește despre *competența de comunicare* ca fiind un ansamblu întreg de abilități personale, un rezultat egal al științei și artei, neexistând un mod ideal de comunicare [4, p.89].

D.Hymes și W. Rivers afirmă că obiectivul însușirii unei limbi străine rezidă în dezvoltarea *competenței de comunicare*, punându-se accentul pe rolul vorbirii într-o situație socioculturală reală. *Competența de comunicare* reprezintă un nivel de performanță bazat pe cunoștințe, capacități, atitudini și un optim motivațional care determină eficiența subiectului într-o activitate. Ea reprezintă nivelul de performanță care asigură eficiența transmiterii și recepționării mesajului [5, p.129].

Terrel și Krahen (1983) au definit *competența de comunicare* drept utilizarea limbajului în comunicațiile sociale fără analize gramaticale. Au legat competența de comunicare cu comunicarea și nu au pus accentul pe competența gramaticală. Aceasta înseamnă că competența de comunicare se manifestă în comunicare. Ei au susținut că obiectivul principal al învățării limbilor străine ar trebui să fie dezvoltarea abilităților comunicative. Au ajuns la un principiu potrivit căruia „limba este cel mai bine învățată atunci când este folosită pentru a transmite mesaje, nu atunci când este predată explicit pentru învățarea conștientă” [7, p.55].

Componentele competenței de comunicare devin competențe generale la nivel de sistem educațional, fiind evaluate conform capacității personalității incluse într-un demers de viață de a comunica cu cei din jur, însoțită de componentele afectiv-atitudinale în situația respectivă, a ști să comunici conform celor trei dimensiuni ale naturii cunoașterii *a ști, a ști cum, a ști să fii* [1, p.169].

După Pâslaru Vl., competența de comunicare „prezintă achizițiile personalității elevului. Fiind desemnate de predicatele *a ști să faci, a fi în stare să.., a putea să.., a fi capabil să..*”. În concepția cercetătorului Pâslaru V. *competența de comunicare* reprezintă capacitatea de a recunoaște un text literar (dar și un text nonliterar – n.n.), de a înțelege scopul lecturii, de a transmite prin mijloace verbale/nonverbale valorile semiotice ale textului, de a-și exprima afecțiuni proprii manifestate în atitudini [9, p.192].

Analizând evoluția conceptului de *competență de comunicare*, putem afirma că din momentul introducerii termenului de *competență de comunicare* în discursul lingvistic, noțiunea de competență de comunicare a fost schimbată constant și adaptată la contextul utilizării sale. Acest proces a fost însoțit de o modificare a termenului folosit inițial. Astfel, loc de termenul „competență de comunicare”, s-au propus utilizarea unor alți termeni care fie au coexistat la acea vreme, fie au fost complet noi și, ulterior, s-au folosit, de exemplu, *competență lingvistică, competență comunicativă, abilitate comunicativă, competență lingvistică comunicativă* etc.

Cu toate acestea, definițiile lor erau foarte strânse în sensul definiției *competenței de comunicare*, adică toți acești termeni erau definiți ca cunoștințe și abilități / abilități de utilizare. Acest lucru arată că teoreticienii, în special cei din domeniul lingvisticii aplicate, după ani de cercetări teoretice și empirice privind competența de comunicare au ajuns la un acord potrivit căruia un utilizator de limbă competent ar trebui să posede nu numai *cunoștințe despre limbă, ci și capacitatea și abilitatea* de a activa aceste cunoștințe într-un eveniment comunicativ.

BIBLIOGRAFIE

1. AFANAS, A. *Metodologia formării competențelor de comunicare în limba străină*. Chișinău: Print Caro, 2013. 174 p. ISBN 978-9975-56-117-4.
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*. Trad. din l. fr. de Moldovanu, G. Chișinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Codul nr. 152 din 17.07.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, nr. 319-324 din 24.10.2014, Art. nr. 634. 136 p. ISBN 978-9975- 87-013-9
4. CALLO, T. *Educația comunicării verbale*. Chișinău.: Editura Litera Internațional, 2003, 148 p. ISBN 9975-74-559-8
5. CHOMSKY, N., *Reflections on Language*. -New York, Random House, 1975, 398 p. ISBN 0-394-49956-5.
6. GIURGIUMAN, M-L. *Interactive communication for teaching english to highschool students*. Bacău: Rovimed Publishers, 2013. 242 p. ISBN 978-606-583-371-5
7. OPRESCU, M. *Metode tradiționale și moderne folosite în predarea limbii engleze* [online]. 2008 [citat 18.06.2019]. Disponibil: https://www.academia.edu/35867885/Metode_tradi%C5%A3ionale_%C5%9Fi_moderne_folosite_in_predarea_limbii_engleze
8. PÂNIȘOARĂ, I.-O., *Comunicarea eficientă*. Iași: Ed. Polirom, 2015. 474 p. ISBN: 978-973-46-5479-6
9. PÂSLARU, V. *Introducere în teoria educației literar-artistice*. Chișinău: Museum, 2001, 311 p. ISBN 9975-906-41-9.
10. TITICA, S. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău, 2008. 138 p.
11. VERDEȘ, M.-R. *Formarea competențelor de comunicare în limba engleză la studenții în drept*: tz. de doct. în pedagogie. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2018. 121 p.

METODĂ VERSUS METODOLOGIE ÎN BAZĂ DE PRINCIPII ÎN DIDACTICA LIMBILOR STRĂINE ÎN CADRUL ABORDĂRII COMUNICATIVE

METHOD VERSUS PRINCIPLED METHODOLOGY IN THE COMMUNICATIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Lilia Petriciuc
PhD, Univ. Lect.,
SPU "Ion Creangă", Chișinău
ORCID: 0000-0001-5984-3641

CZU: 37.02:811.111

Abstract: Applying methods as the operation principle in foreign language teaching has revealed a whole array of inconsistencies that enhanced the need for a new vision and perception in the field, which in turn, brought about a paradigm shift. Hence, the communicative approach has replaced the method with principled methodology aiming to facilitate the development of communicative competence, in keeping with the diversity of factors that come into play during the process. The article deals with and asserts the relevance of the principled

methodology within the Communicative Approach and highlights the uselessness of the efforts to identify the perfect method in foreign language learning.

Key words: *Communicative Approach(CA), communicative competence (CC), method, methodology, post-method pedagogy, principles.*

Sfârșitul secolului XX a generat un adevărat fenomen marcat de eforturi intense, cercetări și teoretizări pentru a identifica cât mai exhaustiv posibil ce ar trebui să încorporeze didactica limbilor străine pentru a forma/dezvolta competența de comunicare. Diversitatea și multitudinea de conceptualizări, polemizările și viziunile, deși adesea în contradictoriu, a unui număr impresionant de cercetători, profesori, teoreticieni au produs o schimbare de paradigmă în didactica limbilor străine, abordarea comunicativă fiind adoptată și promovată la nivel global. Abordarea comunicativă 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* [13, p.2], vizându-se facilitarea dezvoltării competenței de comunicare prin activități de învățare prin cooperare și colaborare.

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 [6, p.23] și evidențiază caracterul inseparabil dintre limbă, persoană și comportamentul comunicativ al acesteia în raport cu contextele socioculturale în care are loc comunicarea [15, 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 „o singură metodă pentru toți” și care s-au dovedit neviabile, ineficiente și iluzorii [4],[5], [12]. 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. 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* [12, pp.171-72].

AC continuă să fie opțiunea pe care o alege majoritatea celor implicați în predarea limbilor străine la nivel mondial [2, p.38], [13, p.3]. 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 socio-economice, tehnologice sau politice. Experții Comisiei Europene pentru limbi evidențiază 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, TBLL, Engleza pentru scopuri specifice (ESP) care actualmente fundamentează „eclecticismul informat” (în engl. *informed eclecticism*).



Figura 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 quasitotală 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.

Problema *metodei* în cadrul AC rămâne sesizabilă, eforturile fiind orientate spre identificarea metodei perfecte, adaptabilă oricărui context educațional, care ar eficientiza învățarea unei limbi străine în scopuri comunicative. Istoric, remarcăm că toate metodele de predare-învățare a unei limbi străine pretind a fi cele mai bune, însă sunt mereu înlocuite imediat, în consens cu tendințele timpurilor. Astfel, în trecut, metodele își aveau relevanță în dependență de abilitățile pe care trebuiau să le dezvolte cei ce studiau o limbă (lectură, scriere, etc.).

Pentru evitarea unor confuzii conceptuale, vom furniza câteva definiții ale metodei și metodologiei, deși conceptele sunt adesea utilizate interșanjabil.

În accepțiunea lui Anthony, 1964, care a dezvoltat un cadru conceptual al tehnicilor, metodelor și abordărilor didactice [Apud 14, p.355], *metoda* reprezintă nivelul la care teoriile sunt aplicate în practică și se stabilesc abilitățile ce vor fi dezvoltate, conținuturile care vor fi predate și consecutivitatea acestora. Metoda, în didactica limbilor, se axează eminamente pe teoriile învățării și mult prea puțin pe teoriile lingvistice [1, p.22] și de cele mai dese ori se identifică cu un fondator. O caracteristică aparte a metodei îl reprezintă aplicarea riguroasă a unui set specific de instrucțiuni și exerciții (ex. Metoda traducerii), deci este de rigidă.

Diversitatea de definiții date conceptului de *metodologie* poate crea anumite confuzii la rândul său.

- *O varietate de tehnici folosite pentru a dezvolta abilitățile de lectură, scriere, audiere, vorbire* [Penny Ur, 1997, Apud 14, p.341]
- *Un set universal de tehnici, procedee și strategii pentru predarea oricărui gen de material lingvistic și a dezvoltării tuturor abilităților lingvistice: prezentare-practică-producere* [idem].
- *Un colaj eclectic și personalizat de profesor ce include tehnici și metode* [Hammerly 1991, Apud 14, p.342].
- *Deprinderile de a pune în aplicare principiile generale ale predării eficiente a limbilor, deduse din cercetare și prin observare* [1], [7].
- *Aplicarea conștientizată de către profesorii cu mai puțină experiență pedagogică a practicilor eficiente promovate de către profesorii cu experiență în domeniu* [Freeman 1992, Revell and Norman 1997, Apud 14, p.342].

T. Rodgers afirmă că metodologia reprezintă diversitatea modalităților utilizate de către profesori pentru a activa procesele de învățare: tehnici, activități, procedee relevante în anumite situații și contexte de predare-învățare.

Metodologia este constructul dinamic care descrie modul în care poate fi implementat curriculumul disciplinar [14, pp.342-343] și nu este aleatorie, ci trebuie percepută ca un set de principii ce justifică acțiunile întreprinse pentru a se atinge obiectivele curriculare.

Abordarea didacticii limbilor străine în baza unei metode infalibile, reprezintă, în termenii utilizați de Douglas Brown "o obsesie de secole" [1, p.10]. Pletora metodelor care s-au succedat rapid începând cu finele secolului XIX au condus la constatarea că identificarea metodei perfecte nu este decât o iluzie [11, p.228].

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* [17, 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 [7]. În această ordine de idei, teoreticieni și experți în domeniu, constată că didactica limbii engleze ca limbă străină trebuie să se axeze pe o *abordare eclectică în bază de principii*, ca reacție de renegare a metodelor tradiționale (audio-lingvală, a traducerii, situațională), acestea din urmă fiind axate pe teorii ale învățării limbilor (de ex. behaviorismul). Astfel, teoriile intensiv valorificate în cadrul metodelor au fost rapid înlocuite cu principii, cel mai important fiind *a învăța prin a face (Learning by doing)*.

Astfel, N. Prabhu [12], R. Ellis [5], D. Brown [1], M. Littlewood [9] 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. Abordarea în bază de principii fundamentate teoretic și confirmate prin studii empirice care valorifică *centrarea pe cel ce învață* este promovată de cercetători precum B. Kumaravadivelu [7], H. Widdowson [18], P. Richards [13], D. Larsen-Freeman [8], N. Prabhu [12], care susțin că ar trebui să se accepte și promoveze ceea ce Kumaravadivelu numește **epoca post-metodă**, deoarece însuși conceptul de metodă nu este unul clar conturat și prezintă incongruențe severe [7], [18], 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 7, p.162].

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 [1], D. Larsen-Freeman [8], 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 [17, p.477], D. Nunan [11, 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.

J. Richards subliniază necesitatea unei analize minuțioase a complexității factorilor ce afectează demersul didactic, care va urmări incorporarea 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* [13].

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 [16]. 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 [16, 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*” [3].

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” [3, 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 [12, p.167], iar practica trebuie să se raporteze la teorie în exact aceiași măsură în care teoria se axează pe dimensiunile praxiologice ale didacticii limbilor, cu profesorii în rol de mediatori dintre acestea [18, 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 [18, p.19]. Este esențial de evidențiat că metodologia în bază de principii devine prioritară în didactica limbilor străine anume din considerentul că promovează o abordare holistică a limbii, toate dimensiunile competenței de comunicare fiind vizate prin activități de divers ordin.

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

unei metodologii specifice, în acord cu diversitatea de factori implicați în procesul de formare/dezvoltare a competenței de comunicare într-o limbă străină:

- 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 [13, p.23].

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

Tabelul 1. Parametrii intervenției pedagogice în cadrul AC

Parametrul	Descriere
ii <i>Particularități</i>	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 [7, p.171];
<i>Practicități</i>	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 7, p.173]
<i>Posibilități</i>	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 [7, p.174].

Respectiv, adoptarea unei metodologii în bază de principii trebuie, în mod firesc, să se înscrie în acest cadru tridimensional, format din parametrii particularității, al practicității și posibilității.

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 [18, p.6; 18-20]. În consecință, 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 [10, 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*. 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* [1, 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 [7, p.27].

BIBLIOGRAFIE

1. BROWN, D. H. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Longman, 2007. 423p.ISBN 10 0-13-199128-0.
2. BUCUR, F. N. *Curriculum de Limba Engleză. Evoluție și Particularități*. Presa Universitară Clujeană, 2015. 234p.ISBN 978-973-595 -891-6.
3. *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.
4. 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.
5. ELLIS, R. 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.
6. HOFF, H. E. *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.Disponibil: <http://bora.uib.no/handle/1956/20799>
7. KUMARAVADIVELU B. *Understanding Language Teaching. From Method to Post- Method*. Lawrence Erlbaum Associates. London, 2006, 280p.ISBN 1-4106-1572-3.
8. LARSEN-FREEMAN, D., ANDERSON, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. IIIrd ed. Oxford University Press, 2011, 272p.ISBN-13: 978-0194423601.

9. LITTLEWOOD, W. Developing a Context-Sensitive Pedagogy for Communication-Oriented Language Teaching. In: *English Teaching*, 2013, nr.68(3), pp.3-25. Disponibil: http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/01/kate_68_3_1.pdf
10. Lyster, R.. *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamin's Publishing, Amsterdam, 2007, 173 p. ISBN 978-90 -272 -1974 -9.
11. NUNAN, D. *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. New York, Prentice Hall, 1991, 264p. ISBN 0-13-521-469-6.
12. PRABHU, N. S. There Is No Best Method-Why? In *TESOL Quarterly*, 1990, nr.24(2), pp.161-176. ISSN 0039 -8322.
13. RICHARDS, J. C. *Communicative Language Teaching Today*. CUP. New York, 2006, 50p. ISBN 13:978 -0-521-925-12 -9.
14. RODGERS, T. The Methodology of Foreign Language Teaching. In: *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Edited by Karlfried Knapp and Barbara Seidlhofer. 2009, pp.341-373. ISBN 3110214245.
15. SAVIGNON, S. J. *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press, London, 2002, 238p. ISBN 0-300-09156 -7.
16. SPOLSKY, B. Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning. In: *TESOL Quarterly*. 1988, nr.22(3), pp.377-396. ISSN 0039-8322.
17. STERN, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press, 1983, 594p. ISBN 0-19-437065-8.
18. WIDDOWSON, H. G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford. OUP, 2003, 193p. ISBN 0-19-437445-9.

ROLUL CONTEXTUALIZĂRII ÎN PREDARE ȘI ÎNVĂȚAREA LIMBII ENGLEZE

THE ROLE OF CONTEXTUALIZATION IN TEACHING AND LEARNING ENGLISH

Alina Mardari

lecturer, PhD student,

"Ion Creangă" SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0001-5769-9252

CZU: 37.02:811.111

Abstract: This article will explain the meaning of the term contextualization and its implications for language learning and teaching. Definitions of context and contextualization will be presented in this article. An overview of approaches that use the ideas of contextualization will follow, and a final topic will be the strengths, weaknesses, and criticisms of this approach to language teaching and learning.

Keywords: contextualization, context, teaching approaches in context.

Dezvoltarea abordărilor de contextualizare

Metodele de predare diferă foarte mult, mai ales în ceea ce privește abordarea lor asupra predării și învățării și modul în care este realizată. Metodele apărute în anii 1970 au confirmat faptul că învățarea ar trebui să aibă loc în context, deoarece contextualizarea este de o importanță majoră, atunci când se învață o limbă. Acest lucru a fost considerat important în mai multe abordări ale învățării limbilor străine, cum ar fi, de exemplu, abordarea învățării bazate pe sarcini (TBL) sau abordarea învățării integrate a conținutului și limbii (CLIL). Această dezvoltare a fost o consecință a noilor cercetări în domeniul însușirii limbajului. În prealabil, abordările comportamentale și punctele de vedere pe care le-au reprezentat au fost cele mai importante pentru dezvoltarea modelelor de predare și învățare, dar pe măsură ce

viziunile cognitiviste au preluat contextualizarea, au devenit din ce în ce mai influente în acest sens.

La începutul anilor 1970, abordările cognitiviste s-au impus din ce în ce mai mult în domeniul predării și învățării limbii engleze ca limbă străină. Aceste abordări au avut ideea că omul are o gramatică universală, o capacitate generală de a înțelege și de a produce structuri gramaticale corecte în limbaj. Acest lucru a schimbat și modul de a preda limba engleză ca limbă străină, astfel încât cursanții să dobândească limba mai mult decât să o învețe. Metodele folosite în clasă s-au schimbat de la metode comportamentale, la metode precum TBL, CLIL sau conceptul de autonomie a cursantului. Toate aceste abordări menționate mai sus combină ideea că nu numai limba maternă, ci și limbile străine sunt dobândite prin cantitatea potrivită de input și output. Aceasta înseamnă că nu este suficient doar să ascuți persoanele care vorbesc limba (input), ci și să produci propriile enunțuri în limba țintă (output). De asemenea, un factor cunoscut este faptul că toate aceste abordări de predare și învățare folosesc contextul pentru a oferi cursanților șansa de a înțelege caracteristicile și regulile unei limbi mai ușor și mai rapid. Potrivit lui Halliday, „pentru a putea înțelege [limba], trebuie să am un context pentru asta.” [3, p.49] Astăzi, contextualizarea sarcinilor în învățarea limbilor străine este răspândită pe scară largă în toate domeniile educației lingvistice și folosită frecvent. [3, p.60]. Astfel se poate spune că odată cu revolta dintre abordările cognitiviste ale achiziției limbii în anii 1970, ideea contextualizării a fost introdusă și de atunci și-a făcut loc în sala de clasă modernă de limbi străine și este astăzi văzută ca o completare foarte importantă pentru predarea și învățarea limbilor străine.

Rolul contextualizării în predarea și învățarea limbii engleze

În primul rând, trebuie explicat că există mai multe definiții ale contextului. Principala argumentare este de a oferi cursanților limbii engleze un context adecvat în care apare limbajul ce urmează a fi achiziționat, definițiile date se referă la context în această situație particulară. Potrivit lui Celce-Murcia și Olshtain, contextul este definit ca „toți factorii și elementele care sunt nonlingvistice și nontextuale, dar care afectează interacțiunea comunicativă orală sau scrisă” [2, p.110]. Halliday, pe de altă parte, folosește o definiție mai scurtă, dar are aceeași idee de context. El descrie contextul ca fiind „evenimentele care au loc atunci când oamenii vorbesc (și scriu)” [3, p.11]. Ambele definiții ale contextului au în comun faptul că se referă la situații de comunicare, fie vorbită, fie în formă scrisă. Contextul reprezintă aici situația în sine, în care persoanele comunică.

După Duranti și Goodwin există patru tipuri diferite de context [2, p.12]. Pentru abordarea contextualizării ca impact semnificativ asupra predării și învățării limbii engleze doar trei dintre aceste categorii sunt de importanță, chiar dacă „setting”-ul și „limba” [2, p.12] au cea mai mare influență în mediul de clasă în care sarcinile sunt puse în context, deoarece sunt văzute ca „context situațional” [2, p.12]. Aceste caracteristici ale contextului descriu o situație în care cursanții ar trebui să o simtă și care oferă informații despre cum să folosească anumite construcții gramaticale sau de vocabular în situații similare cu cele din viața reală.

Contextualizarea poate fi explicată după definițiile contextului prezentate mai sus. Auer afirmă că contextualizarea constă în „toate activitățile care fac relevant, mențin, revizuiesc, anulează orice aspect al contextului care, la rândul său, este responsabil pentru interpretarea unui enunț într-o situație particulară din viața reală”. [9, p.117]. Așadar, privită din punct de

vedere al procesului de predare și învățare, contextualizarea înseamnă a pune diferite acte de vorbire sau de scriere care au loc în săli de clasă în situații diferite și variate, practic stabilind un context în care aceste interacțiuni comunicative să aibă loc. [2, p.11]

Rolul contextului în învățarea limbii a doua

Conform lui Spolsky contextul social este foarte important pentru achiziția limbajului. În modelul său general de învățare a limbii a doua el afirmă că un context social are ca rezultat ca cursanții să aibă atitudini diferite față de situația în care se află sau cel puțin în care se percep pe ei înșiși. [10] Acest lucru duce apoi la o motivație mai mare a cursanților, ceea ce în cazul unei sarcini îl ajută să se concentreze asupra ei și să o rezolve. În model motivația și alte aspecte ale personalității studenților conduc la oportunități de învățare. Contextul în sine poate oferi și oportunități de învățare. Toate caracteristicile de mai sus conduc apoi la un rezultat specific pentru cel care învață limba. Aceasta arată cât de important poate fi contextul pentru cursanți și cât de evident influențează contextul motivația și, prin urmare, rezultatele personale ale învățării pentru cursanți.

Avantajele învățării contextualizate

Celce-Murcia și Olshtain susțin că „utilizarea contextualizată și interactivă a limbajului pot fi dobândită relativ rapid, având în vedere tipul potrivit de instruire și/sau mediul potrivit de învățare”. [2, p.12] Acest lucru arată în mod clar valoarea contextualizării pentru mediile de învățare și predare școlare, întrucât o achiziție rapidă a limbajului are avantajul de a oferi cursanților timp să o folosească și să o practice. Pe de altă parte, autorii mai afirmă că este nevoie de o perioadă mult mai mare de timp pentru a dobândi aspecte de limbaj, atunci când acestea sunt decontextualizate, deci în afara oricărui context. Un exemplu în acest sens ar fi învățarea unei structuri gramaticale precum „present perfect”, oferind cursanților cunoștințe despre cum este construită această structură gramaticală și când se aplică, dar nu în ce situații ar fi posibilă sau corect să fie utilizată. [2, p.13]

Implementarea contextului în procesul de învățare ajută, de asemenea, la motivarea studenților, așa cum arată modelul Spolsky. Sarcinile apropiate de viața reală care sunt construite de profesori îi ajută pe studenți să se imagineze în situația unei anumite sarcini. Întrucât sunt configurate într-un context specific, poate fi motivant pentru ei să găsească o soluție la o problemă și să îndeplinească sarcina în cauză. Pe de altă parte, a avea sarcini în afara contextului demotivează cursanții. Nunan afirmă că această problemă apare încă în unele manuale, în ceea ce privește învățarea structurilor gramaticale. El susține că „[aceste] exerciții sunt concepute pentru a oferi cursanților o stăpânire formală, declarativă, dar dacă nu oferă oportunități pentru cursanți de a explora structurile gramaticale în context, ele fac sarcina de a dezvolta abilități procedurale [...] mai dificilă decât este necesar a fi”. [8, p.192]

Aceste fapte sugerează că input-ul contextualizat este mai ușor de înțeles de către cursanți. Contextualizarea îi motivează, oferindu-le posibilitatea de a-și procesa cunoștințele lingvistice într-un mod corect și de impact, dându-le posibilitatea de a interacționa în limba țintă și, de asemenea, oferindu-le o înțelegere a situațiilor din viața reală din alte țări și regiuni, capacitatea de a interacționa zilnic cu vorbitori ai limbii țintă. Un alt avantaj al învățării contextualizate este că cursanții sunt capabili să rețină mai mult timp informațiile învățate, deoarece sunt mai bine asociate în memoria lor. Abilitatea de procesare autonomă reflectă, de asemenea, capacitatea cursanților de a stăpâni varietatea de strategii și reguli lingvistice.

Contextul ajută, de asemenea, cursanții să înțeleagă obiectivele învățării, de exemplu structurile gramaticale și regulile. Contextul oferă posibilitatea de a aplica conținutul învățat în situații apropiate de viața reală și le arată cursanților ce scopuri servesc și cum își pot extinde nivelul în limba țintă cu aceste caracteristici. [8, p.193]

Un alt argument puternic pentru învățarea contextualizată este că cursanții sunt implicați într-un proces practic și, prin urmare, activ de învățare. Dacă, de exemplu, un cursant se află într-o situație în care este rătăcit într-un oraș străin, el/ea poate recăpăta controlul asupra acestei situații doar dacă devine activ, cum ar fi, de exemplu, să ceară cuiva ajutorul. Acest lucru oferă strategii de rezolvare a problemelor, precum și eliminarea fricii dintr-o situație ca aceasta. Dacă cursantul s-ar rătăci într-adevăr într-un oraș străin, și s-ar fi perceput într-o astfel de situație înainte fiind în sala de clasă, ar putea găsi o soluție mai ușor. [11]

Consecințele abordării orientate spre context pentru profesori

O abordare contextualizată a predării limbilor străine afectează profesorii în moduri diferite. Pe de o parte, volumul de muncă al profesorului la clasă este mult redus în comparație cu o abordare centrată pe profesor. Pentru că profesorii sunt cei mai de ajutor în situațiile în care elevii sunt induși în eroare sau procesul de învățare scăpa de sub control. Dacă acest lucru nu se întâmplă, profesorii vor rămâne în mare parte în plan secund, acționând doar ca mediatori și furnizori de noi sarcini. Pe de altă parte, aceste sarcini vor fi specificate și luate în considerare în prealabil. Acest fapt pune și mai multă presiune asupra profesorilor care planifică procesul de învățare. În procesul de proiectare a unei lecții, instructorul trebuie să se asigure că este găsit contextul adecvat pentru toate sarcinile care urmează să fie efectuate în lecție. Ar trebui dezvoltate și o varietate de sarcini mai mici, împreună cu obiectivele lecției și obiectivele generale pentru cursanți. Acest proces durează câteva ore de muncă care nu ar fi la fel de mare dacă s-ar folosi o abordare necontextualizată. [7, p.200] În ceea ce privește consecințele pozitive, motivația generală a cursanților este un factor. Predarea unor studenți nemotivați este foarte dificilă și uneori poate fi foarte dur și demotivant și pentru persoana care predă. De asemenea, este de recunoscut faptul că contextul îi ajută pe cursanți să ofere abilități necesare pentru a face față situațiilor din viața reală, care, în general, ar trebui să fie bune pentru persoana didactică, deoarece acesta oferă elevilor săi cunoștințe relevante despre ceea ce au nevoie și nu are impresia că elevii doar memorează și învață pentru școală. [5, p.13]

Critica proceselor de învățare contextualizate

Un argument auzit adesea de critici este că regulile gramaticale în special nu pot fi predate întotdeauna în context. Nunan spune că, în opinia sa, o combinație de abordări deductive și contextuale este cea mai bună pentru achiziția limbii: „Ceea ce avem nevoie este un echilibru adecvat între exercițiile care îi ajută pe cursanți să se familiarizeze cu formele gramaticale și sarcinile pentru explorarea utilizării acestora. forme de a comunica eficient”. [4, p.15] Acest lucru arată că învățarea contextualizată a limbilor are dezavantaje evidente în unele cazuri când se predau unități gramaticale. Un alt factor adesea citat de criticii învățării contextualizate a limbilor este că situațiile create nu sunt niciodată situații reale, ci doar construite de profesor în cadrul clasei. Folosind exemplul de mai sus, aceasta înseamnă că elevul și-ar putea imagina că este rătăcit, dar în realitate el este în clasă. Criticii spun că

aceste situații construite reflectă slab situațiile din viața reală și nu îi ajută pe elevi să comunice dacă se află de fapt într-o situație în care cred că au mai fost înainte.

În concluzie, se poate spune că contextualizarea poate avea puncte slabe, dar avantajele depășesc totuși punctele negative. Chiar dacă contextul s-ar putea să nu fie întotdeauna modalitatea corectă de a preda cursanților de limbi străine fiecare aspect al limbii, acesta este totuși foarte util pentru cursanți în general și îi menține motivați și activi. [6, p.56]

Concluzie

După 1970, rolul contextului în achiziția unei limbi a suferit mari schimbări și a devenit punctul central al multor metode de predare, care sunt utilizate și astăzi. Rămâne un punct de interes de cercetare pe măsură ce sunt dezvoltate noi abordări și metode de învățare a limbajului. Un exemplu al acestei creșteri este proiectul CLT al RPLGroup. Acesta este un program de predare în California, în care studenții lucrează cu context pentru majoritatea sarcinilor lor, nu doar în cadrul educației lingvistice.

Manualele noi includ tot mai mult sarcini și exerciții ce apar în context. Se poate spune că această ascensiune se datorează cercetărilor pe această temă urmate de abordările cognitiviste care au explicat procesul de învățare mai mult ca achiziție a limbajului decât ca învățarea în sine. De asemenea, se poate argumenta că, având în vedere globalizarea și limba engleză ca fiind considerată lingua franca, comunicarea în limba țintă ocupă un loc mai mare decât în educația din secolul al XX-lea. Sarcina profesorului este de a oferi elevilor săi capacitatea de a trăi și de a comunica într-o lume bazată pe engleză. Pentru viitor, o creștere și mai mare a importanței predării și învățării contextualizate poate fi prezis, deoarece noile cercetări subliniază numeroasele avantaje pentru cursanți. [3, p.290]

În concluzie, se poate spune că conținutul contextualizat are punctele sale slabe, dar beneficiile pentru cursanți și profesori le depășesc cu mult. În timp ce contextul nu este alegerea potrivită în toate situațiile de educație lingvistică, în multe cazuri poate fi o modalitate excelentă de a motiva elevii și profesorii și de a adăuga interactivitate și interes temelor sau proiectelor. Având în vedere acest lucru, rolul contextualizării astăzi poate fi văzut ca având un impact major asupra sălii de clasă moderne de EFL și a predării limbilor în general, care s-a schimbat de la introducerea metodelor de achiziție cognitivă a limbajului.

BIBLIOGRAPHY

1. BLANCHARD, A. *Contextual Teaching and Learning*, Educational Services, 2001.
2. CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN E. *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge UP, 2000. 279 p., ISB 3125335213
3. HALLIDAY, M.A.K. *Language and Education*, Continuum, 2007. 417 p. ISBN 978-0-8264-5875-9
4. LIDDICOAT, Anthony J. and SCARINO, A., *Intercultural Language Teaching and Learning*, Chichester: Wiley-Blackwell, 2013. 208 p. ISBN: 978-1-405-19810-3
5. MITCHELL, R.; FLORENCE, M. Second Language Learning: Key Concepts and Issues. In: CANDLIN, C. N.; NEIL, M., *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*, Abingdon: Routledge, 2001, p.11-27.
6. MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER VON DITFURTH, M. *Introduction to English Language Teaching*, Stuttgart: Klett, 2009. 208 p. ISBN 10: 3129396314
7. MÜLLER-HARTMANN, A.; SCHOCKER VON DITFURTH, M. *Task-Supported Language Learning*, Paderborn: Schöningh, 2011. 279 p. ISBN: 9783825233365
8. NUNAN, D., *Teaching Grammar in Context*. In: CANDLIN, C. N.; NEIL, M., *English Language Teaching in its social Context, A Reader*, Abingdon: Routledge, 2001, p.191-199.

9. ROBERTS, C. Language Acquisition or Language Socialisation. In: CANDLIN, C. N.; NEIL, M., *English Language Teaching in its Social Context. A Reader*, Abingdon: Routledge, 2001, p.108-121. ISBN 9780415241229
10. SPOLSKY, B., *Language Policy*, Cambridge University Press, 2009, Online ISBN:9780511615245, DOI:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>
11. The RPGroup, *Contextualized Teaching and Learning Project* last visited on <https://rpgroup.org/All-Projects/ctl/ArticleView/mid/1686/articleId/158/Contextualized-Teaching-and-Learning> , 11.01.2023.

SCHIMBAREA PARADIGMEI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE A LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL TEHNOLOGIC

CHANGING THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING PARADIM IN TECHNOLOGICAL PROFESSIONAL EDUCATION

Veronica Ion

PhD student,

„Ion Creangă” SPU, Chișinău

Teacher, Vernești Technological High School, România

ORCID: 0000-0003-0999-047X

CZU: 377.02:811.111

Abstract: *The article proposes a change in teaching and learning paradigm of English language for students from Technological High schools by implementing an adapted curriculum to students' needs and their level of learning using ICT. In this article, there are mentioned educational learning theories and principles, teacher-student relationship and the English teacher's role in teaching.*

Key-words: *paradigm, teaching-learning, skill, English language, curriculum.*

Limba străină este un instrument accesibil în zilele noastre de cunoaștere și abordare a unui nou nivel de cultură, de dezvoltare intelectuală și spirituală. Astfel, o limbă străină oferă conținuturi noi și șanse pentru o dezvoltare armonioasă a individului; creează oportunitatea unui număr mare de variabile ale diferitelor domenii de cunoștințe socioculturale, perfecționare a capacităților de receptor, face accesibilă sfera conținuturilor și redimensionarea acestora pe valorile culturii naționale și universale; mijlocește dezvoltarea personalității individului din perspectivă cognitivă (intelectuală), tehnologică (psihomotrică) și atitudinală (motivational-afectivă).

Învățământul profesional din România a început să devină atractiv pentru elevi și părinți, datorită faptului că oferă posibilitatea de a avea o calificare profesională care să ducă la angajare după terminarea studiilor. Este un mijloc important de a accede la o carieră profesională sigură prin promovarea valorilor individuale, profesionale și general umane. Astfel, cunoașterea unei limbi străine a devenit o pârgă eficientă de comunicare inter-personală și interculturală.

Sunt profesor de limba engleză din anul 2012 într-un liceu tehnologic și m-am confruntat cu o contradicție esențială față de competență profesională privind învățarea limbii engleze de către elevii dintr-un liceu tehnologic și nivelul foarte scăzut de înțelegere a textelor autentice, al căror conținut este legat de direcția concretă a pregătirii.

Profesorii cu experiența afirmă că elevii care chiar vor să învețe reușesc indiferent de circumstanțele în care aceștia încearcă sau metodele tradiționale sau moderne folosite în actul de predare-învățare. Dar nu toți elevii sunt determinați, nu au o motivație sau capacitate de învățare crescută. Și de aici vine întrebarea: cum procedăm în astfel de cazuri? Cum convingem un elev pentru care învățarea unei limbi străine nu prezintă o prioritate? Cum îi atragem pe elevii care optează pentru învățământul profesional de trei ani, și pentru care prioritatea este să învețe o meserie și mai puțin să exceleze la învățatură, sau cum îi convingem că învățarea unei limbi străine este cheia succesului spre integrarea rapidă și eficientă pe piața muncii? Cum îi motivăm pe acești elevi că învățarea unei limbi străine reprezintă o competență pentru viață?

De-a lungul timpului, abordările predării-învățării limbii engleze arată tendințe în schimbare. Se cunosc abordări cum ar fi: una de gramatică-traducere, una funcțională, una comunicativă, lexicală sau bazată pe sarcini de lucru și nu în ultimul rând, o combinație între toate acestea. Experiența profesorilor a demonstrat că o abordare “perfectă” nu poate fi atinsă, deoarece fiecare elev este unic și lucruri diferite funcționează în cazul unor clase de elevi diferiți și în contexte educaționale diferite. Acest impas poate fi diminuat, chiar transformat în plus prin implementarea unui curriculum adaptat nevoilor și nivelului elevilor de învățământ profesional validat prin utilizarea mijloacelor TIC în procesul de predare-învățare-evaluare.

Până la apariția pandemiei SARS-CoV-2, toți cercetătorii promovau necesitatea ca un adolescent să nu petreacă mai mult de 2-3 ore în fața calculatorului. Contextul pandemic, ne-a forțat, prin predarea online, să punem adolescentul, elevul, să utilizeze calculatorul cel puțin pe timpul orelor de curs, depășind astfel recomandările specialiștilor. De aceea, acest echilibru între utilizarea mijloacelor TIC și folosirea unor texte autentice, lucrul efectiv cu manualul sau învățarea nonformală, trebuie avut permanent în vedere.

De asemenea, trebuie să ținem cont și de faptul că elevii din ziua de astăzi au o mai mare înclinație și plăcere în a utiliza dispozitivele electronice. Ei le folosesc zilnic și, uneori, abilitățile lor de a le folosi, depășesc abilitățile cadrelor didactice.

Cunoașterea unei limbi străine, ca mod de instrucție și educație, are o importanță specială în instruirea tinerilor la debutul propriu-zis în viață, în alegerea profesiei, a modelului sau a stilului de urmat.

Deoarece învățarea este una din cele mai importante activități în care este angajată ființa umană. G.H. Bower și E.R. Hilgard consideră că învățarea este o modificare în comportamentul unui individ, care are loc prin experiențe repetate, într-o anumită situație [8, p.2].

Teoriile de învățare au ca obiectiv de bază să explice cum elevii dobândesc cunoștințele necesare, organizează și reconstruiesc noi ierarhii cognitive, cum are loc transformarea acestora în deprinderi și capacități [11]. Pentru a explica mai clar acest fenomen, diferiți autori au recurs la diverse clasificări. E. Hilgard și H.G. Bower consideră că teoriile învățării elaborate în psihologie pot fi împărțite în două grupuri mari: 1. teorii de tip stimul-reacție; 2. teorii cognitive [2, p.10]. Gruparea teoriilor învățării în modele (R. Iucu și S.E. Bernat) ne oferă o clasificare în trei modele generale: behaviorist, cognitivist și constructivist. I. Neacșu consideră că teoriile învățării se clasifică în următorul mod: modelul asociaționist și al

condiționării clasice, modelul behaviorist (asociaționist-comportamental), modelul gestaltist, modelul psihosocial, modelul cognitiv, modelul operațional și dinamic acțional.

Teoriile behavioriste descriu procesele categoriale prin prisma comportamentului [13, pp.385-386]. Aceste teorii se concentrează pe formarea personalității, folosind metodele comportamentale. I. Pavlov definea învățarea într-un mod simplist, ca pe o substituție de stimuli, realizată intern, prin formarea temporară a unor legături între diferiți centri nervoși, și considera drept factori principali ai învățării întăririle aplicate subiectului, imitația și curiozitatea lui. Principiile behavioriste s-au dovedit a fi utile pentru controlul disciplinei și pentru felul în care este realizată instruirea. Behavioriștii consideră că, în realitate, cadrele didactice pot fi sigure de formarea unor competențe numai atunci când acestea sunt dovedite prin prisma activității practice, implementării achizițiilor în mediul experimental, dar viziunea procesului de învățare în forma diadei stimul-răspuns este astăzi depășită.

Teoriile cognitive au concluzionat că oamenii sunt ființe raționale, și nu „animale programate”, care doar răspund la stimulii externi [6, p.3]; comportamentul lor este o consecință a gândirii. În procesul învățării, intervine o altă variabilă, care este sistemul de procesare al subiectului: memorarea senzorială, memorarea de scurtă durată și de lungă durată, codificarea, recunoașterea modelului, repetarea și retragerea [9, p.67]. Cognitivismul cere utilizarea metodelor intuitive, a materialelor didactice, predarea în conformitate cu principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale.

Teoriile constructiviste definesc învățarea ca pe un proces foarte sofisticat de reprezentare și organizare a informației, care este generat de fuziunea cu mediul extern [12]. Teoria social-constructivistă pune accentul pe o concepție conform căreia persoana este activă și își utilizează procesele cognitive pentru a-și reprezenta evenimentele, pentru a prezice viitorul, pentru a alege între mai multe variante posibile de acțiune, a socializa, a-și găsi rostul în viață [3, pp.13-20]. Procesul învățării este descris ca o experiență de mediere socială, în care subiecții construiesc noi blocuri de cunoștințe, pe baza interacțiunii cu mediul lor cultural și social.

Această clasificare configurează reperele conceptuale ale procesului de învățare a limbii engleze pentru elevii din învățământul profesional tehnologic care se înscriu în clasa a IX-a cu un bagaj de cunoștințe limitat și un vocabular săracios; toate teoriile se completează una pe alta, furnizând informații indispensabile pentru educația contemporană.

Profesorul de limba engleză trebuie să știe ce este învățarea, care sunt mecanismele învățării, etapele, formele și tipurile învățării, pentru a putea determina etapele evolutive ale elevilor. Extremele și limitele utilizării unei anumite teorii în continuitatea didactică depind în exclusivitate de măiestria pedagogului și de colectivul instruit. Dialogul este elementul central în predarea limbii engleze. Școala din zilele noastre are în prim plan elevul și contextual social.

Având în vedere profilul de formare al absolventului de învățământ profesional și integrarea acestuia pe piața muncii școala trebuie să respecte următoarele principii:

1. *Explorarea deplină a potențialului mental, cognitiv și metacognitiv.* Școala trebuie să valorifice, optimizeze finalitatea principală, dezvoltarea capacității intelectuale; să dezvolte spontaneitatea și creativitatea, să găsească soluții noi la problemele vechi, conștientizând și deblocând potențialul pe care îl posedă, să se autocunoască în calitate de entitate și parte a

lumii și vieții, să învețe să se accepte pe sine și pe ceilalți în mod necondiționat, să învețe să trăiască cu bucurie și optimism.

2. *Explorarea valorilor personale* și îmbinarea acestora cu cele sociale. Să ajute ca fiecare elev să-și conștientizeze valoarea personal-intelectuală și să găsească modalități de încadrare în viața comunității și pe piața muncii.

3. *Centrarea pe competențe*. În prezent nu se pune atât de mult accentul pe cantitate, cât pe ce știi să faci sau cum aș putea să rezolv o problemă. Obiectivul unui liceu tehnologic axat pe învățarea unei meserii pune accentul pe calitate, pe dezvoltarea nivelului personal practic.

4. *Obiectivele sunt aplicabile pentru toți elevii*. Se face un studiu referitor la obiectivele formulate pentru fiecare astfel încât mediul să fie unul plăcut și propice învățării în care ei sunt în permanență provocați să-și dezvolte potențialul. Acest obiectiv este atins atunci când activitățile sunt organizate în așa fel încât să satisfacă necesitățile fiecărei grupe de elevi.

5. *Resursele umane*. Cadrele didactice, elevii, administrația instituției de învățământ vor colabora, în scopul realizării politicii educaționale.

6. *Democrația și echitatea* presupun oferirea șanselor egale tuturor de a participa la procesul de învățare, pentru a avea posibilitatea de a construi o democrație cu adevărat participativă, pentru a preveni problemele sociale. Având în vedere că în zona adiacentă școlii sunt și elevi care provin din medii defavorizate, aparținând unor etnii, școala trebuie să demonstreze politici nondiscriminatorii și incluzive, să modeleze practicile democratice, să onoreze diversificarea și să dezvolte formarea parteneriatelor cu comunitatea. În conformitate cu principiile identificate anterior, schimbarea paradigmei de predare-învățare a limbii engleze în învățământul profesional tehnologic constă în implicarea elevilor în procesul educațional în mod responsabil și conștient, în alegerea, extinderea și reconstruirea acțiunilor educaționale și în dezvoltarea cunoștințelor și strategiilor metacognitive.

Ridicarea calității procesului de predare-învățare-evaluare depinde de: tehnologia didactică utilizată, structurarea și modalitatea de prezentare a conținutului, precizarea clară a competențelor, instituirea relațiilor pedagogice favorabile, determinarea modalităților de evaluare a eficienței activității educaționale. Optimizarea factorilor calitativi a activității educaționale constituie trăsătura de bază a schimbării paradigmei de predare-învățare a limbii engleze în învățământul profesional tehnologic- un curriculum adaptat, o învățare activă, care să permită elevului să preia controlul asupra procesului de construire a propriei cunoașteri.

Planificările calendaristice și pe unități de învățare, create într-o formă adaptată a programei pentru ciclul secundar inferior al liceului, au devenit în mod cert un instrument cu rol semnificativ în configurarea competențelor cheie stipulate în „Cadrul European de referințe pentru învățarea pe tot parcursul vieții: comunicarea într-o limbă străină, competențe de relaționare interpersonală, interculturală și competențe civice, sensibilizarea culturală și exprimarea artistică/cunoștințe culturale”(www.europa.eu.Competentele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții. Un cadru de referință european, noiembrie 2004. Grupul de lucru B: Competentele-cheie. Implementarea programului de lucru „Educație și instruire” Comisia Europeană, 2010) pentru învățării limbii engleze în rândul cadrelor didactice și al elevilor. Evident, aici au fost propuse atât elemente teoretice, cât și practice, relativ articulate.

Cele mai multe dintre acestea au statut de:

- a) combinații sui - generis de metode, tehnici și procedee formative derulate în cadrul instruirii grupului de formare;
- b) suite de activități, studii de caz, mijloace suport și jocuri de rol bazate pe interacțiuni între elevii participanți și profesorii formatori care asigură calitatea curriculumului acestui curs;
- c) aplicații, conținuturi, evaluări în format digital, pentru a facilita creșterea calității achizițiilor elevilor.

Conceptul integrator, misiune de formare a unei competențe cheie specifice elevilor, prin utilizarea mijloacelor T.I.C. și a conținutului digital, devine progresiv un atribut al cadrelor didactice, în special al celor de limba engleză, prin abordarea lui realizată ca funizor de cunoștințe, formator de abilități aplicabile în contexte ceva mai largi decât activitățile de tip formal ale curriculei de la disciplinele școlare, numite lecții.

Până la urmă, profesorii, în special cei de limba engleză, capătă progresiv statutul de experți interni ai unității școlare, cu flexibilitate și cu o atitudine pro - activă favorabilă înțelegerii esenței competențelor de care vorbim specifice învățării unei limbi străine: writing, speaking, listening, reading.

Predarea limbii engleze elevilor din învățământul profesional tehnologic necesită și o ierarhizare și mediatizare a resurselor, strategiilor și tehnologiilor educaționale, dar și o adaptare a curriculumului.

Într-o măsură semnificativă se poate avea în vedere și ideea practicării în școală a unui management direct interesat de creșterea receptivității tinerilor profesori la schimbarea paradigmei de învățare a limbii engleze prin activități nonformale autonome, dirijate și semirijate ale elevilor.

Progresele constatate în domeniul de care vorbim sunt relativ arbitrare, greu comensurabile prin raportare la programa școlară, la standardele domeniului interdisciplinarității.

Rolul profesorului se poate defini semnificativ și prin monitorizarea factorilor prezenți sau absenți din activitatea de formare a competențelor-cheie a elevilor în școală având în vedere succint următoarele:

- analiza de nevoi, cu formularea clară și explicită a obiectivelor;
- dezvoltarea conținuturilor experiențiale utile și utilizabile;
- stabilirea formelor și tipurilor de activități de curs și aplicații practice;
- optimizarea cooperării între interesele de grup și cele individuale;
- valoarea progreselor și a întregii pregătiri a elevilor din perspectiva competențelor-cheie;
- stabilirea indicatorilor de creștere a competențelor autoformative prin noi elemente motivaționale, de implicare activă în realizarea la standarde optime a cerințelor de formare;
- echilibrarea grilelor stabilite pentru evaluarea competențelor formatorului și grila de acceptare și de acțiune din partea elevilor;
- cultura organizațională și tradițiile școlii (rural–urban);
- flexibilitatea, rigiditatea mediului școlar (experiența cadrelor didactice);

- natura formării (competențele cheie);
- resursele aflate la dispoziția formatorului (de exemplu laboratorul de limbă engleză);
- stilul didactic și personal al profesorului formator;
- abilitatea profesorului formator de a susține sesiunile de formare a elevilor prin strategii și metode variate;
- motivația și preferințele în învățarea destină formării competențelor-cheie prin parcurgerea reală a unor texte autentice sau activități nonformale recomandate, la dispoziție sau în alternativele oferite de programa școlară.

Schimbarea paradigmei de predare-învățare a limbii engleze prin adaptarea curriculumului la nevoile elevilor propune o relație de colaborare dintre profesori și elevi și o orchestrare variată a profesorului în procesul valorificării diferitelor aspecte ale dezvoltării elevilor. Profesorul de limba engleză este sursa principală de motivare a elevilor, construind în permanență competențele lor cognitive, metacognitive, sociale. Profesorul de limba engleză modelează și formează comportamentul social și emoțional, climatul sociopozitiv al mediului de învățare, organizează și coordonează instruirea într-o direcție eficientă pentru fiecare educat.

Așadar, rolul profesorului de limba engleză constă în trecerea de la statutul de furnizor al cunoștințelor la cel de coparticipant la procesul de livrare a cunoștințelor, plasând o parte din responsabilitate pe umerii elevilor, transformându-i în „căutători” activi de cunoștințe. Un alt aspect, care trebuie avut în vedere, este înlocuirea prelegerilor cu activități bazate pe metode de învățare activă digitalizată. Chiar dacă se pot introduce diverse tehnici de lucru de implicare a elevilor în activitate, totuși aceasta rămâne a fi o abordare pasivă, elevul fiind un subiect receptor.

Un alt rol al profesorului de limba engleză constă în integrarea programelor de învățare în ritm propriu. Profesorul organizează situațiile de învățare în așa fel încât să se realizeze sarcinile didactice într-o perioadă de timp rezonabilă.

Profesorul are și rol de a organiza cooperarea în situații de grup [10, p.16]. Învățarea limbii engleze prin colaborare permite:

- realizarea unor interacțiuni sociale multiple;
- ameliorarea relațiilor interpersonale;
- dezvoltarea competențelor cognitive, sociale, de comunicare;
- dezvoltarea inteligenței interpersonale;
- ameliorarea calității învățării;
- participarea activă, implicarea în realizarea sarcinilor de învățare;
- împărtășirea experiențelor, realizarea transferului de cunoștințe;
- confruntarea ideilor, analiza, compararea modurilor de a învăța, a achizițiilor realizate;
- reformularea ideilor, asimilarea unor noi valori;
- dezvoltarea autonomiei, gândirii critice, a unei atitudini pozitive față de învățare;
- consolidarea încrederii în propriile forțe, consolidarea stimei de sine [5, p.130].

În ultimă instanță, este necesar să considerăm elevul responsabil pentru procesul său de învățare.

Alte roluri ale profesorului modern de limba engleză sunt: expert al actului de predare-învățare; agent motivator, ce declanșează și menține interesul elevului pentru activitatea de învățare; consilier pentru subiecți; model; profesionist reflexiv; manager [3, p.41]. I. Cerghit completează acestea prin rolurile: de planificare, organizare, conducere și stimulare, de control și de decizie, de orientare a învățării, de proiectare a actului didactic, de inovare a educației [1, p.67]. E. Joița delimitează următoarele roluri și competențe specifice ale cadrului didactic: profesorul facilitează, promovează, stimulează, antrenează, ghidează, comunică, aplică leadershipul și evaluează [7, pp.65-68].

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT, I. Metode de învățământ. București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. BOWER GORDON H., Ernest R. Hilgard. Theories of Learning. Appleton-Century-Crofts, 1966. 661 p.
3. COJOCARU-BOROZAN M. Teoria și metodologia dezvoltării culturii emoționale a cadrelor didactice. Teză de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2011. 385 p.
4. COBB P. Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. In: Educational Researcher, 1994, 23(7), pp.13- 20.
5. DOGARU-ULIERU V., Drăghicescu L. Educație și dezvoltare profesională. Craiova: Scrisul Românesc Fundația Editura, 2011. 377 p.
6. ESTES W. Human Information Processing. Vol 5. Psychology Press, 2014. 346 p.
7. JOIȚA E. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Institutul European. Iași, 2010. 280 p.
8. MOWRER R., Klein S. Handbook Contemporary Learning Theories. Psychology Press. 2000. 632 p.
9. NDIRANGU C. Teaching Methodology. Open Educational Resources, African Virtual University, 2010. 147 p.
10. Proiectul PHARE. Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori. WYG International Ltd. 2005. 54 p.
11. ȘCHIOPU L. Paradigma teoriilor de învățare. În: Revistă de Științe Socioumane, 2015, nr. 2 (30), pp.70-75.
12. ȘCHIOPU L. Limitele teoriilor constructiviste. În: Probleme actuale ale științelor umanistice. Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Chișinău: Tipografia UPS, „Ion Creangă”, 2016, 6 p.
13. WILDS E. H., Lottich V. K. The Foundation of Modern Education. Holt, Rinehart and Winston, INC, 1970. 590 p.

COLOCAȚIA: UN ELEMENT ESENȚIAL ÎN TRADUCEREA FRAZEMELOR

COLLOCATION: AN ESSENTIAL ELEMENT IN PHRASEME TRANSLATION

Stella Tărlîță

PhD student,

Moldova State University

ORCID: 000-0002-4742-9010

CZU: 81'25

Abstract: *The article makes a scientific journey through communication formulae – collocations that have brought benefits and challenges to communication, academic writing and especially to the translation process. The current study explores the linguists' views on how to define, incorporate and combine terms through a settled fusion following specific rules in a discourse. The approaches proposed in the article reflect the complexity and diversity of phrasemes and namely the essential element - the collocation, which in the process of translation requires lexical advancement, native fluency, clarity, and brevity of the translated idea. More broadly, scientific fields rely on a system of preferential expressions, and collocation is a fundamental mechanism that allows new formulations to occur throughout the text.*

Key-words: *phraseme, collocation, chunks, restricted collocations, semantic transparency.*

Este unanim acceptat astăzi faptul că frazeologia „se ocupă de studiul unităților frazeologice dintr-o limbă sau dintr-un grup de limbi” [2, p.153] mai exact poate desemna în mod vag studiul expresiilor convenționale, unde „expresie” înseamnă orice sintagmă cu mai multe cuvinte până la nivelul propoziției. Deși există voci care consideră toate expresiile convenționale ca unități lexicale, iar faptul că astfel de expresii sunt oscilante într-o anumită măsură și au propria lor entitate, caracterizează acest punct de vedere prin ambiguitate.

Mai multe explicații au fost oferite de lingvistica experimentală, care utilizând metode cantitative evaluează că aproape optzeci de procente de cuvinte din orice discurs sunt alese în mare măsură după principiul selectiv-combinatoric decât după criteriul sintactic ori gramatical. Astfel, practicarea unei limbi se face prin abilitatea de a combina cuvintele între ele pentru a forma expresii și fraze cu ajutorul paradigmatelor gramaticale.

Identificarea frazemelor

Tradițional asortarea cuvintelor sau grupurilor de cuvinte, care au accepție unitară ne duce cu gândul la frazeologie. Mai exact frazeologia explorează modalitatea de incorporare și asociere a termenilor printr-o combinație stabilă, supusă normelor specifice într-un discurs, respectiv un frazem este o conviețuire mai mult sau mai puțin fixă de cuvinte, care se împotrivesc prin această particularitate îmbinării libere de cuvinte. Acest raport dă naștere atât la o varietate mare de expresii cât și lipsa unei viziuni unitare printre cercetători, fiind contestabilă diversitatea denumirilor, precizarea și clasificarea tipurilor de frazeme. Pentru diferite îmbinări de cuvinte parțial sau total fixe se întâlnesc o mulțime de termeni. Pe de o parte sunt folosiți mai mulți termeni pentru același tip de îmbinare, pe de altă parte – un singur termen pentru mai multe tipuri [7, p.28].

După cum remarcă Anthony Cowie frazeologia este „echivocă” prin proliferarea termenilor eterogeni pentru aceeași categorie și prin utilizări contradictorii ale acelorași termeni [4, p.38]. Bunăoară, există o mulțime de nume pentru unitățile frazeologice: *expresii convenționale, unități cu mai multe cuvinte/îmbinări de cuvinte, set de fraze, expresii fixe și semi-fixe, formule, prefabricate, lexeme frazale, frazeme* etc. Cowie face referință la întreaga clasă de expresii frazeologice ca expresiile compuse, expresii convenționale sau îmbinări de cuvinte.

În literatura română de specialitate au fost trecuți în revistă, un număr mare de termeni, dar vor fi menționați doar parțial, prin urmare: *citat celebru, clișeu, clișeu lingvistic, colocație, expresie frazeologică, expresie idiomatice, expresie la modă, expresii în limbi clasice, expresii în limbi moderne, formulă convențională, frazem, frazeologism, locuțiune, locuțiune figurată, proverb, sintagmă, unitate/entitate frazeologică*.

Acest fenomen poate fi abordat din perspectiva a două aspecte importante apreciate de către Ileana Busuioc:

- în limbajele/textele de specialitate se evidențiază atât frazeme aparținând limbii generale, cât și frazeme specifice numai unui domeniu de aplicație – se pot deci profila frazeme specifice limbajului diplomatic, sau celui politic, sau tehnologiilor informaționale etc.;

- în diferite limbi structura frazemului poate fi extrem de diferită, ele neputând fi abordate prin prisma fiecărui termen sau cuvânt pe care îl formează în parte, ci prin prisma unității, blocului pe care-l formează [3, p.2].

Mai exact *tabelul nr.1* va ilustra aspectele menționate:

Tabelul nr.1

<i>Limba română</i>	<i>Limba engleză</i>
<i>este necesar</i>	<i>it is necessary</i>
<i>depinde de</i>	<i>it depends on</i>
<i>de zi cu zi</i>	<i>day by day</i>
<i>a face un efort</i>	<i>to make an effort</i>
<i>în orice caz</i>	<i>in any case</i>

Mai multe explicații despre modul în care sunt create și cum funcționează frazele sunt atribuite cercetătorilor francezi printre care Daniel Goudec, Gustave Gross. Bunăoară, din punct de vedere lexical s-a introdus noțiunea de *blocare*, care presupune că caracteristicile paradigmatică ale elementelor desemnate din secvența blocată sunt diminuate și chiar compromise; din punct de vedere semantic accepția este distribuită per bloc și nu cuprinde sensurile elementelor integrante, mai bine zis este o obscurare eșalonată în funcție de blocarea structurii, care poate fi și o blocare cognitivă deoarece cel mai frecvent, în diferite limbi sunt utilizate și memorate structurile fixe, reprezentând esența. Prin urmare, diversitatea structurală a frazelor în diferite limbi poate fi abordată decât prin prisma unității sau blocului pe care o formează. În această ordine de idei clasificarea frazelor în îmbinări libere de cuvinte, îmbinări fixe de cuvinte și îmbinări semantice, care nemijlocit ne duce cu gândul la colocații.

Colocația

Profesorul emerit în lingvistică David Arthur Wilkins [10, p.111-112] afirma că „în timp ce fără gramatică se poate de înțeles foarte puțin, fără vocabular nu poate fi înțeles nimic”. Acest lucru subliniază cât de important este vocabularul în același timp cum să folosești limbajul în mod natural cu ajutorul colocației. Colocația scoate în evidență restricțiile asupra cuvintelor care pot fi combinate și cuvintelor care nu pot fi supuse asocierii, mai mult decât atât, nu sunt asemenea regulilor gramaticale – fixe și consecvente; ele se subordonează mai degrabă probabilității și conjuncturii, astfel reprezentând elementul esențial și modul firesc în care cuvintele fuzionează și se asociază în diferite limbi.

Dacă e să revenim la concepțiile lui Cowie, cea mai mare clasă de îmbinări de cuvinte sunt colocațiile restricționate [5, p.17]. Acestea sunt de obicei expresii în care un constituent are o accepție particulară și care survine numai în combinație cu celălalt constituent, de exemplu:

1. *Boudoir diplomacy- diplomația de boudoir*
2. *Red tape - birocrăție*

În primul exemplu traducerea este explicită, deoarece acest frazem aparține limbajului diplomatic și are origini franceze, este alcătuit dintr-un constituent aparent din limbajul

general ce denotă „un spațiu intim a unei femei burgheze, împodobit cu eleganță” și al doilea constituent care definește „întreținerea afacerilor dintre state prin mijloace pașnice”, bunăoară accepția particulară a sintagmei – diplomatie de boudoir - “consacrată în lexiconul diplomatiei este intrinsec legată de existența unei femei capabile, prin poziția și înzestrările personale, să înrăurească politica unui stat, un alt sens ar fi - „diplomația secretă, absconsă, ocultă, lipsită de transparență, o diplomatie informală” [6, p.206-207]. Astfel de colocații afișează o variație limitată la fel precum în exemplele ce urmează: *diplomația ping-pong*, *diplomația triumfiulară*, *diplomația nucleară*, *diplomația gunboat*, *diplomația digitală*, unde un constituent (cel constant) este considerat ca bază, celălalt (variabilul) ca colocație. În al doilea exemplu traducerea se face a fi mai dificilă, iar anticiparea sensului ca în primul exemplu este imposibilă, dezvoltând conotații negative. *Red tape* este „o expresie care se referă la reglementări sau la conformitatea cu regulile sau standardele formale care sunt pretinse a fi excesive, rigide sau redundante, sau la birocrăția pretinsă că împiedică acțiunile și luarea deciziilor”, mai mult decât atât originea termenului datează din sec. XVI-lea în Spania, unde documentele prioritare erau marcate cu panglică roșie [8, p.136]. Expresia *cutting of red tape* ar fi în română *eliminarea birocrăției* care este un concept fundamental în teoriile moderne de management, iar traducerea acestei colocații ar fi dificilă din cauza fixității lexicale care denotă imposibilitatea ca unul dintre constituenți să fie înlocuit de un sinonim.

Așadar, este unanim acceptat astăzi faptul că tipurile de frazeme se disting prin gradul lor de fixitate, care depinde de ocurența utilizării asocierilor de bază. Întrucât cuvintele nu sunt folosite singure ci în asociere cu altele, colocația nu este doar o îmbinare obișnuită a anumitor cuvinte, dar felul în care sunt folosite de vorbitorii nativi pentru a produce vorbirea naturală.

Recurența cuvintelor auzite împreună sau întrebuințarea în mod regulat în combinații, duce inevitabil la blocare și este posibil să nu fie schimbate chiar și ordinea lor [9, p.27]. Astfel, orice deviere structurală a unei colocații poate fi interpretată de către vorbitorii nativi bizară și lipsită de naturalețe.

Bunăoară expresiile: *voting rights*, *trial court*, *political prisoner*, *political debate*, *single entry*, *political elites*, *political climate*, au un grad mic de fixitate, ceea ce este de obicei caracteristic colocațiilor din limbajele de specialitate. Această asociere compozițională apare cu sensul ei propriu și în îmbinări, în acest mod sensul colocației este explicit și nu prezintă dificultăți în procesul de traducere. Pentru a sprijini achiziția de colocații în traducere, ne propunem utilizarea echivalenței. Este evident că în procesul traducerii ne putem lipsi de confuzii cu condiția că toate cuvintele sau structurile în limba sursă pot fi găsite în limba țintă cu aceleași semnificații și viceversa. Cu toate acestea, în realitate acest lucru nu se întâmplă frecvent, de aceea traducerea este un subiect foarte interesant de explorat.

Revenind la principiul relațional și repetitiv dintre două cuvinte sau grupuri de cuvinte care adesea formează o expresie comună, fiind utilizată cu regularitate, cuvintele devin un tot întreg în percepția noastră. Expresia de adresare din limbajul general echivalentă în majoritatea limbilor: *Ladies and Gentlemen*, *Doamnelor și Domnilor*, *Mesdames et Messieurs*, *Damen und Herren*, *Damas y Caballeros*, *Пани та Панове* - reprezintă un exemplu notoriu de folosire a cuvintelor împreună, în mod regulat și într-o ordine prestabilită.

Această formulă de adresare apare în această ordine din cauza colocației, iar utilizarea ei inversă provoacă lipsa firescului.

Din același motiv avem: *elita politică* - *political elite*; *political context* - *contextul politic*; *political instability* - *instabilitate politică* și *diplomatic channels* - *canale diplomatice*; *diplomatic mission* - *misiune diplomatică*; *diplomatic solution* - *soluție diplomatică*; *diplomatic immunity* - *imunitate diplomatică* [6, p.338-436], aceste exemple din limbajul politic și cel diplomatic, ușor traductibile în care ordinea fiecărui cuvânt se blochează și nu se mai schimbă niciodată. De asemenea, dacă ordinea cuvintelor a fost inversată, ar suna nefiresc în contextul englez și cel românesc, prin urmare utilizarea unor colocații nepotrivite poate afecta corectitudinea traducerii. În funcție de sens, colocațiile sunt aplicate corect, doar că în procesul traducerii trebuie să se decidă, bunăoară, care dintre cuvintele *legătură*, *raport* sau *conexiune* descrie cel mai bine cuvântul – *relație* – luând în considerație o mulțime de factori. Astfel, rolul important al colocației în traducerea frazelor este incontestabil.

Mai mult decât atât, colocațiile sunt niște coeziuni lexicale care își fac apariția în urma unor predilecții pentru anumite asocieri, ceea ce denotă ocurența relativ mare a constituenților, în același timp fiind supusă unor constrângeri combinatorice.

Din exemplele menționate se poate concluziona că colocația are o axă, o esență „colocatară”, cel mai adesea un substantiv sau un verb, uneori un adjectiv sau un adverb. Axa „atrage” anumite anexe ce formează domeniul său colocat, prin urmare, cuvântul axă - *diplomatic* poate crea următoarele colocații: *context diplomatic*, *elită diplomatică*, *corp diplomatic*, *mijloace diplomatice*, etc.

Este important să accentuăm că, colocațiile sunt unități frazeologice adesea recurente cu două-trei cuvinte de exemplu - *white noise*, care în traducere ar fi *zgomot alb*, *unde sonore*, *zgomote goale*, *transmisii în zgomot alb* [1, p.250]; având două abordări în cercetare: prima bazată pe frecvență și a doua pe frazeologie. În timp ce prima se ocupă cu puterea de asociere în interiorul unei colocații prin menținerea evidenței, cea de a doua ține de construcția frazemică având propria transparență semantică, care sunt întrebuințate frecvent de utilizatori, în special de vorbitorii nativi.

Rolul colocațiilor în achiziția limbajului este evident, cu toate acestea, există preocupări în procedurile de predare și învățare. În cazul colocării, un cuvânt va fi probabil tradus în multe moduri în funcție de sens și de contextul în care este folosit, iar fiecare sens va avea nevoie de un cuvânt diferit pentru traducere. Traducerea unui text, implică multe tipuri de probleme, inclusiv problema traducerii colocației în încercarea sa de a transfera sensul din limba sursă într-o altă limbă receptor, deoarece fiecare limbă are propria ei naturalețe, care este unică și diferită de alta, cu un sistem propriu și inedit.

Concluzii

În ultimii douăzeci de ani, cercetarea științifică interdisciplinară a evoluat mai rapid ca oricând datorită tehnologiilor informaționale, comunicațiilor și internetului. Acest fapt a dat naștere unor noi situații de comunicare, noi modele culturale, noi varietăți de limbaj și discurs, unor noi domenii de cercetare și toate acestea în ansamblu cu o varietate frazeologică și terminologică. Studiarea și cunoașterea acestora poate deveni o provocare pentru diferiți

profesioniști, cum ar fi: traducători tehnici, terminologi, profesori, mediatori de comunicare, creatori de conținut, ingineri și oameni de știință.

Pentru a înțelege colocația, este necesar să plonjăm în domeniul de cunoștințe specifice și să cunoaștem particularitățile și caracteristicile lingvistice ale acesteia.

Conform celor menționate anterior, un utilizator sau translator trebuie să obțină cunoștințe profunde în universul colocațiilor și să le folosească în mod corespunzător în comunicare, astfel încât să fie fluent și firesc.

BIBLIOGRAFIE

1. BERRIDGE, G.; JAMES, Al. *A Dictionary of Diplomacy*. Ed. 3rd, Palgrave Macmillan, 2003, p.269 ISBN:1403915350
2. BIDU-VRĂNCEANU, A.; CĂLĂRAȘU, C.; IONESCU-RUXĂNDIOIU, L. *Dicționar de științe ale limbii*, Editura Științifică, București, 1997, p.403. ISBN:973-44-0229-3.
3. BUSUIOC, I. *Tipuri de entități frazeologice*. UniTerm. Revista electronică de terminologie, nr.1, 2004, Universitatea de vest din Timișoara, accesat 23.11.22
4. COWIE, A.P.; HOWARTH P. *Phraseology – a select bibliography*. International Journal of Lexicography, 1996, 9(1):38-51.
5. COWIE, A.P.(PDF) *Frazeologie: teorie, analiză și aplicații*. Disponibil de la: https://www.researchgate.net/publication/276000766_Phraseology_Theory_Analysis_and_Applications [accesat 06 decembrie 2022].
6. DUNGACIU, D. *Enciclopedia de diplomație*. București: RAO, 2019. 671 p.ISBN 978-606-006-260-8
7. GRANGER, S.; PAQUOT, M. *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford university press, 2012. 517 p.ISSN 1492-1421
8. MACMILLAN English Dictionary for Advanced Learners, Oxford: Macmillan Education, 2002, p.1692, ISBN: 978-1405026284
9. MEIDASARI, V.E. *Strategies of translating collocationa*. Jakarta: Faktor penentu obyektivitas dan kreativitas, 2007. P.26-30. ISSN: 14410-797x
10. WILKINS D.A. *Linguistics in language teaching*. London: E. Arnold, 1972. 252 p.ISBN 0713157488

THE AUDIO-LINGUAL METHOD: A SIMPLE AND EASY SPEECH TEACHING STRATEGY

METODA AUDIO-LINGVISTICĂ- UNA DIN STRATEGIILE DE PREDARE A LIMBII ENGLEZE

Mariana Todorov, univ. lect.,
„Ștefan cel Mare” Academy, MAI
ORCID: 0000-0003-3436-4286

CZU:37.016:811.111

Rezumat: Metoda audio-lingvistică își propune să dezvolte competența comunicativă a elevilor prin vorbire. Prin conversații, tehnica audio-lingvistică urmărește îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor. Elevii sunt învățați obiceiuri care le vor permite să construiască reacții rapide și automate prin dialog și exerciții de model pe care trebuie să le repete. Exercițiile sunt utile în predarea limbilor străine, deoarece oferă elevilor șansa de a pune în practică ceea ce au învățat. Scopul acestui studiu este de a arăta cum utilizarea abordării Audio-linguale facilitează învățarea unei limbi străine.

Cuvinte cheie: metoda audio-lingvistică, strategie, scopul studiului.

Introduction Brief History of Language Teaching

Why is it important to understand the history of language teaching?

The majority of historical developments in language education have occurred. Knowing how to teach was essential both in ancient times and today. Learning foreign languages has always been a significant practical concern throughout history.

Latin was and still is the most learned foreign language in the world. In the West, it was the primary language of school, business, church, and government. English is now this language. We would define the approach as anything that reflects a particular model or research paradigm in order to discuss approaches and method techniques. Why? (Reading approach, communicative method, grammar-translation approach).

The term "method" refers to a set of instructions or a system that describes fairly clearly how to teach a second or foreign language. One or two approaches are often compatible with a method. How? Total physical response, in a quiet manner.

Technique is a tool or activity used in the classroom.

Steps (dictation, imitation, repetition) (dictation, imitation, repetition).

F. Franke, who believed that a language might be best taught by utilizing it actively in the classroom, was one of those who effectively portrayed the methodology.

L. Sauvœur: mostly engaged in direct oral communication in the target language.

M. Berlitz: referred to Direct method used in his school as the *Berlitz method*.

The main guidelines for teaching oral language in Berlitz schools:

- *Never translate → demonstrate*
- *Never explain → act*
- *Never make a speech → ask question*
- *Never imitate mistakes → correct*
- *Never go too fast → keep the pace of the student*
- *Never speak too slowly → speak normally*
- *Never speak too quickly → speak naturally*
- *Never speak too loudly → speak naturally*
- *Never be impatient → take it easy*

Best form of instruction for learning English teaching techniques. English has advanced quickly, especially over the last 40 years. Understanding the various approaches and tactics can help you to navigate the market, make informed decisions, and increase your enjoyment of learning a language whether you are a language learner, manager, or instructor. Each teaching strategy is based on a unique perspective of language acquisition or the learning process, frequently utilizing particular.

Techniques and resources in a predetermined order. Let's take a closer look at what this means in the classroom in practical terms as each approach has a different focus or priority. Links to pages with more information and an explanation of how each method works, including the most popular one currently in use, are provided for the more popular ways.

As was already established, neither the learner nor the teacher follows a single rigorous method when teaching a modern language.

This entails selecting the methods and exercises that are suitable for each distinct task, setting, and learner, with an emphasis on fostering motivation and assisting learners in becoming independent and motivated to learn more.

Principled Eclecticism is explained along with a helpful ten point checklist for teachers and language learners. I previously spoke about the Berlitz method, which I believe is still the best approach to study a language and is still in use today. The technique's main components are: Your tutors solely speak to you in your target language while teaching you. However, some of you are curious as to what Berlitz means. First of all, Berlitz is a name for a line of language instruction.

All instruction is given in the target language while learning the language. These CEFR competence levels are matched by ten (10) Berlitz levels. Berlitz provides the quickest, most efficient approach to pick up a new tongue, together with the cultural insight needed to make the most of these new abilities. You'll develop the abilities and confidence necessary to immediately begin speaking a new language thanks to flexible learning options and individualized learning plans.

Teaching English at an Intermediate Level through Audio-Lingual Teaching Method

Teaching Approach. Armed forces required to acquire oral proficiency in both their allies' and opponents' languages as soon as possible after the outbreak of world war two (II). The Army Method was the first educational approach to be founded on behavioral psychology and linguistic theory.

The audio-lingual method is still used today, albeit more frequently as an individual lesson than as the core of the curriculum. Since the students always know what to expect and these lessons are reasonably straightforward from the teacher's perspective, they may be well-liked. Giorgio Shenner, who popularized guided self-learning in Italy with the Shenner technique, and Robin Callan, who developed the Callan method, were two of the most well-known proponents of this approach.

Audio Lingual Method

According to Skinner's behaviorism theory, training a human through a reinforcement system was considered to be possible. Positive feedback is given for good behavior, while negative feedback is given for bad behavior. This method of instruction is comparable to the Direct Method in that the entire lesson is conducted in the target language. The acquisition of patterns in typical ordinary discourse is the main focus. The Audio-lingual Method, which was widely employed in the 1950s and 1960s, placed more emphasis on learning the structures and patterns of everyday speech than it did on comprehending words. These patterns are elicited, practiced, and tested until the student's replies are automatic in the target language.

The technique of audio-lingual method

The audio-lingual method is a strategy that emphasizes vocabulary and trains the correct use of grammar in sentences depending on context. It was thought that extensive dialogue practice would improve one's oral language competency or one's capacity or qualification to talk. Expanded descriptions of a few frequent or typical procedures that are closely related to the Audio linguistic Method are provided by Larsen-Freeman [1, p.47–50].

1. Memorization of dialogs: Using imitation and practical role playing, students learn a beginning dialog.

2. Backward Build-up (Expansion Drill): In this exercise, the teacher divides a line of text into many sections. The students repeat each portion, beginning at the end of the sentence and "growing" backwards through the sentence, adding each part in turn.

3. Practice repetition by having students imitate the teacher as exactly and soon as they can.

4. The chain exercise involves students asking and responding to one another in a circle around the classroom.

5. Single-slot Drill of substitution: The teacher reads a line from the dialogue and then uses a word or phrase as a "cue" that the students must substitute into the sentence in the appropriate place while repeating the line.

6. The multiple-slot Substitution drill is similar to the single-slot drill but requires the substitution of numerous signals into the line.

7. Transformation exercise: The teacher gives the class a sentence that must be changed, such as a question that must become a statement, an active sentence that must become a negative statement, etc.

8. Question-and-answer practice: Students should respond or pose inquiries rapidly.

9. Use minimal pairs analysis: The teacher chooses a pair of words that are nearly identical, but for a single sound that frequently causes learners to struggle. Students are instructed to pronounce and distinguish the two words.

10. Finish the dialog by finding and replacing the words that have been deleted from a line.

11. Grammatical games: A variety of games with lots of repetition to help you learn a grammar concept in context.

Definition and characteristics of audio lingual method

Like the direct method, the audio-lingual approach relies on spoken communication. The Audio-lingual method, however, is very different in that it emphasizes the usage of grammatical sentence patterns rather than vocabulary learning through exposure to its use in context (Larsen-Freeman, 2000). They continued, stating that it was believed that conditioning, which assisted students in appropriately responding to stimuli through shape and reinforcement, was the best way to acquire the sentence patterns of the target language. As a result, the term "audio lingual approach" refers to a technique that emphasizes memorization and repetition in order to avoid speaking incorrectly while mastering the target language.

Students must listen to, repeat, and memorize a variety of dialogues as part of audio-lingual tasks that go beyond short pattern training. Students can learn the structure and concept of using certain sorts of patterns in various scenarios through dialogues. Typically, dialogues show how a target language is used in social and cultural contexts, such as greetings, discussions of likes and dislikes, and conventional safe themes (weather, hobbies, etc.), which aids students in remembering the appropriate phrase for each circumstance. Learners should emphasis appropriate pronunciation by repeating and memorizing the entire speech or certain specific sections of it.

Pronunciation, stress, intonation, and rhythmic patterns. The audio lingual approach was solidly rooted in linguistic and psychological theory, according to Brown (2001, p.23). He continued by stating that the mimicking exercises and pattern practices used in the audio lingual approach were properly paired with the conditioning and habit-formation models of learning.

ALM method may be summed up in the following list:

1. New content is provided as dialog
2. A reliance on mimicking, memorizing predetermined phrases, and overlearning
3. Structures are taught one at a time and are ordered via contrastive analysis.
4. Repeated exercises are used in the teaching of structural patterns.
5. The grammatical explanation is scant or nonexistent. Instead of using a deductive explanation, inductive analogies are used to teach grammar.
6. Vocabulary is rigorously regulated and acquired contextually
7. Visual aids, language labs, and recordings are frequently used.
8. Pronunciation is highly valued
9. Teachers are not allowed to use their mother language too much
10. Positive responses are encouraged right away
11. There is a lot of work being done to get kids to generate sentences without errors.
12. There is a propensity to ignore content and distort words. The classroom environment plays a major role in the Audio Lingual approach.

For the learning process to be successful, a laid-back, nonthreatening learning environment must be created in the classroom. The intention is for the students to absorb the lesson's material without becoming stressed or bored. Classrooms are furnished with cozy seating arrangements that make learning enjoyable. It is clear from the discussion above that the methods for teaching speaking using the audiolingual method are effective. The three most popular teaching methods for teaching speaking using the Audio Lingual Method are dialog memorization, repetition drill, and dialog completion. The pupils' speaking skills have increased thanks to the technique, and it allows for testing of the performance index and dialog's authenticity.

Conclusions. Students could frequently see results right away, which was a crucial factor in the method's effectiveness, but it was also a weakness because it required extensive memory, repetition, and pattern learning. It was found that learning a language did not include the creation of habits. The method's emphasis on conventional phrase repetition and memorization neglected the importance of context and prior knowledge in language learning. As linguistics became a more sophisticated field of study, it was found that errors were not always detrimental and that language was not learned through the establishment of habits.

BIBLIOGRAPHY

1. <https://www.berlitz.com> – 22.10.2022, 22:00.
2. <https://hrmars.com> -24.10.2022, 06.02.2023, 08:00.
3. <https://the classroom.com>- 22.10.2022, 06.02.2023.
4. <https://A blog.tjtaylor.net>- 23.10.22, 06.02.2023.

**FIVE REASONS TO SWITCH TO LEARNER-CENTERED LEARNING
IN THE DIGITAL WORLD
CINCI MOTIVE DE TRECERE LA ÎNVĂȚAREA CENTRATĂ PE ELEV
ÎN LUMEA DIGITALĂ**

Holubeva Valentina,
Founder and Facilitator of ICAN English Speaking Club
ORCID: 0000-0002-3389-3293

Eckhart Robert, Fulbright Scholar,
“Ion Creanga” SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0003-3997-0728

CZU: 37.04=111

Rezumat: *Învățarea centrată pe elev este esențială pentru societatea digitală postindustrială, care se caracterizează prin creștere exponențială, descentralizare, globalizare și mobilitate internațională. Nemulțumirea tot mai mare a profesorilor, elevilor, părinților, întreprinderilor și a societății față de școala convențională demonstrează că sistemul de învățământ trebuie să se transforme. Articolul susține că învățarea centrată pe elev trebuie să înlocuiască vechea abordare și prezintă motive convingătoare pentru a dezvolta un nou tip de relații cu elevii: sprijinirea acestora în atingerea propriilor obiective, ajutarea acestora să recunoască și să folosească noi oportunități, să-și formeze competențe de învățare pe tot parcursul vieții și să se integreze în lumea extrem de dinamică.*

Cuvinte cheie: *învățare centrată pe elev, reforma educației, educația secolului XXI*

“The fact is that given the challenges we face, education doesn’t need to be reformed — it needs to be transformed. The key to this transformation is not to standardize education, **but to personalize it, to build achievement on discovering the individual talents of each child, to put students in an environment where they want to learn and where they can naturally discover their true passions.**”

*Sir Ken Robinson, 2016
Professor of Arts Education
University of Warwick*

The above statement by Sir Ken Robinson on the need for education to turn to the learner, to help individual talents develop, was one of the most noted, but not the earliest. The idea of learner-centered learning (LCL), also known as ‘student-centered learning’ or ‘learner-centered education’, was broadly discussed and promoted in the 1990s. Bill Gates’s [1] mantra ‘Information at your fingertips’ introduced in 1994 and the idea of digital conversion was presented in 2005 and was backed up by the availability of personal computers and Internet access. This destroyed the information monopoly of the school and compelled educators to start the revision of the educational process. The pedagogical world of the late 1990s was enthusiastically discussing the change of the role of the teacher from information provider to facilitator of learning and other changes deriving from that. And every student with a smartphone in their hand has access to more knowledge than was contained in most 20th c. libraries, which will infinitely enhance learning and as long as students abide certain rules . [2]

The need to foreground the LCL concept comes from the observation of the situation in schools in Eastern Europe, the educational policy of the governments, the public discussions in media and social networks and the professional discourse at conferences and workshops. Parents continuously criticize schools for being rigid, inconsistent with modern life,

providing irrelevant information, and failing to teach 21st c. skills. Teachers are still looking for ways to deal with students being lazy, unwilling to study, abusing the Internet, playing video games and scrolling on social networks, but failing to learn the information and skills that both teachers and parents consider to be essential. And both teachers and parents keep criticizing the governments for an inappropriate testing system, which totally ignores the skills required in the post-industrial society and the globalized digital world we are heading to. [3] The fact that instead of teaching young students how to use information technologies for their benefit, many schools opt for banning digital devices shows that the school is still failing to respond to the realities of the new generation, and we should come back and review the necessity of LCL.

The five fundamental changes that our world is going through are as follows:

Industrial	Post industrial
Local	Global
Centralized hierarchy	Decentralized network
Linear growth	Exponential growth
Information monopoly	Information polyopoly
Material production	Intellectual production

If we look at our professional field, we can observe all these features in place:

- we cooperate and communicate while being physically located in different parts of the world;
- we are working at different levels of education and our bosses cannot allow or forbid our participation in cross-border programmes and projects;
- in COVID times, when everyone was forced to work online, the number of conferences, webinars and other online events skyrocketed;
- while getting ready for a presentation or classes, we use all kinds of information resources, not only our own bookshelf or a local library;
- most teachers are earning their income from intellectual activities, and we observe that the incomes of successful bloggers, vloggers, social network gurus are considerably higher than the ones of teachers who avoid using information technologies and social media.

Bearing all this in mind, let's take a look at the standard school today and frankly answer these questions:

- Is there a way for students to choose a source of information?
- Do we teach them to operate on the global level, think big and use the amazing opportunities provided by the information society?
- Do we develop skills that are vital in the 21st century, such as information literacy, computer literacy, typing speed, multimedia production, strong communication skills, cross-cultural awareness, and so on?

The situation in the majority of schools the authors of the article are familiar with is far from providing all these possibilities for their students. In other words, most of the schools are failing to meet the challenges of the 21st century, [4] and compulsory education prevents students from finding other ways to learn what they deem necessary for themselves. Actually, ambitious senior students are suffering the most from the discrepancy between the education system and the challenges of real life.

While teachers and parents have a possibility to complain and demand change, and sometimes win, students in the teacher-driven education are deprived of the right to speak. The ways to silence them are many and differ in cruelty, from ignoring or ridiculing to failing at the exams or continuous confrontation, where the teacher usually has the upper hand. Thus, students choose to comply with the school requirements: they study at school for 6 to 8 hours a day, then spend the remaining time doing their homework for school and taking classes with tutors, and after that, usually at night, spend several hours on YouTube, Netflix, TikTok, and multiplayer video games conducted on teams speaking English. This is how students are immersing themselves in language and culture and those spending the most time in these activities are outpacing their classmates (and sometimes their teachers) in their understanding of commonly-used phrases, natural language, and cultural understanding. [5]

Over the fifteen years of teaching high school students in her ICAN English speaking Club, V.Holubeva found out that 92 percent of her 48 high school students complained of fatigue, the unnecessary tasks they had to perform in schools, the unmotivated struggling classmates the teacher had to work with at the expense of the top students' time, and also doubted the validity of the tests they had to take. A worrying decrease of the awareness of the basic things, such as geographical location of countries and even continents as well of key historical events was also noticed. On the other hand, the same students demonstrated excellent results in creating social media channels, coding, robotics, writing plays, acting and making stunning presentations, which were not taken into account and appreciated in school. Some teenagers are already making money by means of their YouTube channels and in gaming. This proves that success in the traditional school has little to do with success in life: since the teacher-driven approach ignores the interests of the students, the school fails to teach the essentials, and as a result, students are deprived of the opportunity to spend their time on learning what is important for them.

The contemporary world is changing so fast, that no one is able to track all the developments. New opportunities open and close, and while we are fighting with our students trying to make them follow the curriculum that in many cases has been kept unchanged since the previous industrial century, we actually (1) rob them of these opportunities and (2) squash their ability to grow into independent, creative, responsible individuals.

This being said, let us ask a reasonable question: Why do teachers keep going the old way? The reasons might be as follows:

- a) 'the fear of flying', i.e. the natural fear of letting some stranger control the aircraft we are flying in;
- b) lack of respect: thinking in terms of hierarchy instead of cooperation;
- c) rigid school administration inherited from the industrial society;
- d) oppressive requirements from their Ministry of Education
- e) social prejudice;

- f) computer phobias;
- g) lack of experience and research in LCL

As we can see, the reasons for switching to LCL are various and lie in different areas. Still, there is one remedy that can help overcome all of them: MOTIVATION.

So, we will conclude by naming five good reasons to switch to learner centered learning:

1. LCL dramatically boosts students' motivation.

Since there is no one right path, since no one can control the course of events - let students decide what they want to do with their lives and help them achieve their goals. This will increase their motivation to study.

2. LCL nurtures responsible, goal oriented, constructive individuals who are the driving force of the community.

People are the greatest asset of every country, business and organization. The personal qualities of individuals determine the speed and the quality of technological, economic, and social development. Unless students learn to assume responsibility and act on their own discretion, the society will be stagnating, dictators will plunder the country. Alternatively, responsible proactive positive individuals will make the country flourish.

3. LCL is beneficial for all: teachers and students.

Practicing learner centered learning allows to make lessons dynamic, diverse; it increases engagement of the students. Teachers can learn a lot from the students and they will learn from their peers. Besides, this will foster cooperation, lead to the developing communication skills and establish healthy relations.

4. LCL is more humane.

If the teacher is truly committed to helping the students, the number of conflicts will dramatically drop and the atmosphere will improve. The reduction of stress will be beneficial for both the teacher and the students and will enhance learning.

5. LCL matches the contemporary level of development.

Information technologies offer a lot of tools and resources for autonomous learning. This allows a more effective use of the class time, thus speeding up learning and reducing the cost of education. Delegating mundane tasks to technology, we can target class activities at developing soft skills, which have eventually been recognized as a priority in education. Besides, it allows every student to study at their own pace and be successful.

BIBLIOGRAPHY

1. GATES, W. *Keynote Address, COMDEX Conference*. November 14, 1994.
2. ANSHARI, M., et al. *Smartphones usage in the classrooms: Learning aid or interference?* Educ. Inf Technol 22, 3063–3079 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9572-7>
3. KUMAR, K. *The Information Society Reader, 1st ed.* Routledge 2004, ISBN: 9780203622278.
4. MESTRY, R. Empowering Principals to Lead Schools into the 21st century. In: *South African Journal of Education*, 37:1. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-5cda88587>
5. SOCKETT, G.; KUSYK M. Online informal learning of English: Frequency effects in the uptake of chunks of language from participation in web-based activities. In: *Usage-based perspectives on second language learning* (2015): 153-177.

ABORDAREA STRATEGICĂ A PARADIGMEI COMUNICĂRII ÎN INSTITUȚIA DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

THE STRATEGIC APPROACH OF THE COMMUNICATION PARADIGM IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Lucia Șchiopu

PhD, Assoc. Prof.,

"Ion Creangă" SPU, Chișinău

ORCID: 0000-0001- 8342-1385

CZU:378.4:316.77=111

Rezumat: Comunicarea în cadrul organizației educaționale universitare poate lua forma cuvintelor ori a simbolurilor scrise și orale, care determină schimbările în comportament dintre manageri și angajați implicați în transmiterea și schimbul de informații vociferând mediul academic ca un tot întreg. Comunicarea în arealul educațional universitar evocă: fundamentarea politicilor educaționale pro- Bologna și strategiilor educaționale contemporane în mediul universitar; identificarea componentelor de facto din mediul universitar; elucidarea și îmbunătățirea comunicării inter- și intra- universitare; promovarea programelor de schimbare organizațională; "luptă competitivă acerbă" pe piața academică, a serviciilor și ofertelor educaționale. Funcția comunicării organizaționale educaționale universitare este vizibilă prin domenii de management, recurge vertical sau lateral, se manifestă prin modele de comunicare ascendente și descendente relevate prin canalele de comunicare vizibile prin metode și stiluri de comunicare.

Cuvinte-cheie: comunicare, funcții ale comunicării, domenii de management, modele de comunicare, comunicare ascendentă, comunicare descendentă.

The university is no longer only a source of knowledge, trends, schools, philosophies, but also an organization - an open system, which can be seen as an organizational culture and a complex system of organizational subcultures, a homogeneous and heterogeneous entity. Homogeneous culture highlights professional culture and corporate culture: the set of basic assumptions, values, norms, procedures, habits, meanings, which together constitute a long-term commitment to the progress of the organization. Heterogeneous culture is formed and developed by subcultures that are subject to an extremely varied range of criteria such as: specific groups of employees, university departments/chairs, basic assumptions. Universities are entities and associations of persons or groups in which cooperative activities are based on common rules to achieve the common goals of educational organizations.

Communication within the university as an educational organization can take the form of words, written or oral symbols that determine changes in behavior between managers and employees involved in the transmission and exchange of information outlining the academic environment as a whole. Communication within the university in the educational area evokes:

1. strengthening of pro-Bologna educational policies and contemporary educational strategies in the university environment;
2. identifying the de facto components of the university environment;
3. clarifying and improving inter- and intra-university communication;
4. promoting organizational change programs; "fierce competitive struggle" on the academic market of educational services and offers [12, p.165-170].

The higher education institution has considerably changed its educational philosophy but the educational ideal remains the same: "the university is intended to help primarily in the formation, enrichment and ennobling of the structure of society through the cultivation of science" [13, p.166].

The university's communication strategy with the social environment has undergone radical changes in the same way that communication as a process has changed its prerogatives. The term communication in the 14th century meant to share, to exchange, to be in a relationship, in the XVI and XVII - to transmit, and the 19th century definition of communication was associated with physical realm: press, radio, TV, cinema [1, p.24). The concept of communication over the centuries has incorporated the following meanings (Tab. 1.):

Table 1. Definition of the concept of communication

- Communication means sending and receiving messages through symbols, and in this context, organizational communication is a key element of organizational climate [5].
- Communication is formed by a fusion of symbols, signs and the unintentional transmission of information by communicative subjects having an informative approach [9,p.12].
- Alex Mucchielli reveals four psychological paradigms of communication: 1. Structural - expressive equivalent to the transmitter-receiver paradigm, 2. Formal- transactional based on the perception of three types of forms of existence: rational, affective and normative / moral; 3. Systemic relational [11,p.16).
- The unit of human communication in language is the language act, according to the model called an illocutionary act [10, p.237-238).
- Communication involves people and the mechanism of interdependence created between them, provides a consensus, is a set of symbols, which characterize trans and interdisciplinarity [3].
- Communication is a transfer of meaning and its understanding by others in the form of symbols [6].
- Communication is a process of transmitting and understanding information using the same signs [7].
- Communication is a behavior, action or activity of transmitting and using symbols that contains meaning and sense [14].

At the macro level, contemporary communicative educational strategies in organizational communication in the university environment can be interpreted in three ways (Spaho, 2012):

1) internal operational - organizing communication in order to achieve the academic goals inside the institution;

2) external operational - the structure of communication, which focuses on achieving the academic goals undertaken by people and groups outside the organization;

3) interpersonal includes the exchange of information between members of the higher education institution.

The function of organizational communication within the higher educational institution is visible through four management domains [16]:

- Controlling the behavior of employees,
- Employee motivation,
- Development of interpersonal relationships,
- Decision making.

Resulting from this, organizational communication in higher education institution generates five functions: gaining compliance; motivation and leadership; sensitization; problem solving and decision making; conflict management and negotiation.

Communication in the university environment can resort vertically or laterally. Communication that flows from one level of the group or organization to a lower level is downward communication. Top-down communication models within the higher education institution are used by managers to communicate with employees of different departments to set goals, provide instructions, inform employees of strategies and procedures, indicate issues requiring attention, and provide performance feedback, which take the form of verbal or face-to-face contact by mail or e-mail.

Upward communication models bring to the knowledge of the university management team how the university teaching staff perceive the organization in general but also how they can get ideas for improving things (for example, suggestion box, questionnaires on employee attitudes, discussions between superiors and subordinates, analysis of complaints, informal meetings where employers have the opportunity to identify and discuss emerging issues) and most importantly help to crystallize the institutional organizational culture.

Vertical communication flow (from top to bottom) is the most used channel in a higher education institution and conveys messages from educational managers, who have the function of overseeing the academic process of instruction and organization used to convey orders, instructions, policies, notices, notifications to teaching staff, auxiliaries and technical assistants. The biggest disadvantage of vertical communication is unidirectionality, i.e. the partial or total lack of feedback. If the teaching, auxiliary and technical body within the university knew all the subtleties of the managerial process and the de facto state, they could resist in solving the problems of the higher education institution [16].

The bottom-up vertical communication flow is that communication, which comes from teaching and non-teaching staff to educational managers to provide feedback. Teaching staff use this communication channel as an opportunity to deliver and transmit their points of view, opinions, theses, to solve their problems, to respect and assume responsibilities, to facilitate the development of the instructional-educational process according to the required rigors by educational policies.

The horizontal communication flow is sending and receiving messages that take place between the members of the departments, which are at the same organizational hierarchical level, and allows the coordination and integration of the activities of these structures with relatively independent tasks in the good systemic development of the institution. Horizontal communication is crucial and advantageous because it facilitates the coordination of didactic activities and accelerates the organization of educational actions, the transfer of information and the resolution, counseling of problem and conflict situations.

The diagonal flow of communication in the higher education institution is carried out between teaching and non-teaching staff, who is not part of the same hierarchical level and do not interact directly in the organizational structure. Diagonal communication is rarely used,

only in situations where it comes to complement other types of communication, such as direct meetings organized by unions between university employees and senior management avoiding front line managers and/or middle managers.

Downward institutional communication flows from senior management to the teaching, auxiliary and technical staff through a more authoritarian management style [17]. Five types of downward communication can be mentioned within the higher education institution:

1. Instructions for carrying out the tasks;
2. Information about specific tasks and their relationships with other tasks in the organization;
3. Information about regulations, rules and procedures;
4. Information about the impact of a person, group, structures;
5. Ideological information for building the organizational culture, philosophy and mission of the institution.

Effective communication in the academic environment should lead to:

- Understanding and accepting the content of the transmitted message;
- The pleasure and satisfaction resulting from communication;
- The possibility of changing attitudes in accordance with the content of the message;
- The tendency to develop social relations with a predilection for flexibility, openness, transparency;
- Obtaining and strengthening an independent status on the educational market through research programs and projects.

Communication within the university is considered effective when there is commitment and fusion with the principles of the institution, mutual understanding among the members of the department, trust and acceptance of the mission of the institution, an approved meaning (common interpretation) and common and voluntary consent to act within the institution of higher education.

Organizational communication methods in the university environment are: written communication, oral communication, verbal communication and non-verbal communication. Written communication is official and formal, and the means of communication are the official forms designed by the institution in accordance with the quality management system. These formulations are different and vary from institution to institution, because it was formed diachronically in the realization of the internal communication process. Oral communication is highly participatory and can be formal (official meetings, meetings) and informal. Meetings represent a very important element of the whole university life and mismanagement of meetings can have a negative effect on the success of the institution. The most well-known types of meetings are [16]:

- Objective meetings - focus on facts, data and analyze the structure and nature of problems, highlight strengths and weaknesses.
- Creative meetings - emphasize the development of strategic options and the development of unusual, new solutions.
- Inspirational meetings - focus on the aspirations of the members of the institution, on the development of modern trends in the educational market.

- Estimation sessions- are very useful after the preliminary results of the creative and inspirational sessions to quantify the obtained results.

- Decision-making meetings - are focused on making final decisions.

It is crucial to highlight the elements of a productive meeting:

- a) Specify the reason for the meeting (agreement on some issues, solving problems, generating ideas, etc.);
- b) The objective of the meeting is clearly stated and the personnel necessary to achieve this objective is identified;
- c) Specify the agenda of the meeting, the planning order of the presentation of the topics with an emphasis on the role of each person in achieving the objectives and the adaptation of the behavior to these objectives;
- d) A relaxed, informal and stimulating environment is ensured;
- e) Specify the time allocated for the meeting, which is the most important element to avoid illogical things.

Within the university, five styles of oral communication can be distinguished [4, p.322-323]:

1. cold style - characterized by the lack of feedback;
2. formal style - characterized by a well-constructed speech;
3. consultative style - based on information and decision-making;
4. casual style - developed spontaneously;
5. intimate style - developed on a specific coded language.

Unlike formal communication, informal communication can be official and unofficial [16]. The official character is represented in the conversations between the members of the institution face to face, by telephone, or through the electronic network. The unofficial character of informal communication is the so-called hearsay communication.

There are four types of informal hearsay communication: single-wire chaining (passing a message in a chain); gossip chain (transmitting a distorted message); chain of probability (conveying a subjective message); cluster chain (sending a message to specially selected people). Informal communication has negative effects due to the spread of rumors which can be dangerous especially in critical situations. In this case, often the union has the key role to calm the situation and inform the employees about the created situation.

The managers of the higher education institution have a very important role in controlling the hearsay model by identifying the most important individuals in the communication chain and through open communication channels to correctly inform the members of the departments/chairs to stop rumours.

Verbal communication is based on the use of language, which in Saussure's view is:

- language and speech [15, p.112], where language is a social product created in the mind of the individual [15, p.44];
- an alloy of signs: signifier (sign), signified (signified), external reality (signifier) [15];
- speech specific to each individual.

A member's verbal communication is characterized by linguistic competence and communication competence. Linguistic competence is the potentiality of a teaching staff to handle an amalgam of generative speech rules based on universal grammar rules [2, p.4], or linguistic competence is the use of formal linguistic resources in the performance of

communicative acts, showing flexibility and self-control, and communication competence is the ability to use the language in different contexts.

Nonverbal communication includes ten nonverbal codes [6, p.93-95]: body contact, proximity (approach), orientation (positioning), physical appearance (clothes, hairstyle), head movement, facial expression, gestures, posture, eye movements, prosodic elements (intonation, volume, etc.).

To conclude, communication within the university can take the configuration of:

- words of written or oral symbols in the exchange of information within primary/secondary/ formal/ informal groups, etc.
- pro-Bologna educational policies and contemporary educational strategies
- channels, flows, messages, models, de facto components
- organizational change programs
- competitive battles on the academic market, of educational services and offers
- transformational leadership behaviors
- linguistic and communication skills.

BIBLIOGRAPHY

1. CABIN, P., Dortier J.-F. *Comunicarea: Perspective actuale*. Iași: Polirom, 2010. 387 p.ISBN 9789734614738;
2. CHOMSKY, N. *Language and Mind*, ediția a III-a. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-0521858199;
3. CICOUREL, A. Language and Social Interaction: Philosophical and Empirical Issues. In: *Sociological Inquiry*, 50 (3-4), 1980, pp.1-30.
4. DINU, M. *Comunicarea. Repere fundamentale*. Ediția a II-a. București: Editura Algos. 2000. ISBN 973-44-0223-4;
5. DRENTH, P., Thierry, H., Wolff, C. (Eds.). *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2nd ed., Vol. I . Psychology Press. 1998. 1332 p.ISBN 9781315791265;
6. FISKE, J. *Introducere în științele comunicării*. Traducere de Monica Mitarc. Iași: Polirom. 2003. 322 p.ISBN 973-681-179-4;
7. GIBSON, R. *Intercultural Business Communication: An Introduction to the Theory and Practice of Intercultural Business Communication for Teachers, Language Trainers, and Business People*. Oxford University Press. 2002. 123 p.ISBN 0194421805;
8. KUHN, T. *Structura revoluțiilor științifice*. Traducere de Radu J. Bogdan. București: Humanitas, Editura științifică și enciclopedică, 1976. ISBN 978-973-50-2030-9;
9. KUNCZIK, M. *Introducere în știința publicisticii și a comunicării*. Cluj Napoca: Presa universitară clujeană, 1998. 341 p. ISBN 9739354386;
10. MACOVICIUC, V. *Inițiere în filosofia contemporană*. Ediția a II-a.București: Editura Economică, 2000. 560 p.ISBN 973-590-307-5;
11. MUCCHIELLI, A. *Arta de a comunica. Metode, forme și psihologia situațiilor de comunicare*. Traducere de Mihaela Calcan, Iași: Polirom. 2005. ISBN: 973-681-778-4;
12. NĂSTASE, M. *Cultura organizațională și managerial*. București: ASE, 2004. 368 p.ISBN 9735944510;
13. NECULAU, A. (coord.). *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Polirom, 1997. ISBN 973-9248-94-2;
14. ROBBINS, J., Jones, B. *Effective communication for today's manager*. New York: Chain Store Age Books, 1974. 239 p.ISBN 0912016361;
15. SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Paris: Bibliotheque scientifique Payot. 1972. ISBN 2228500704;
16. SPAHO, K. Organizational communication process. In: *Konomski vjesnik*, vol. 25, nr. 2, 2012: 309-317.
17. WEIHRICH, H., Koontz, H. *Management: A Global Perspective*. Vol.1, New York: McGraw – Hill, 1993. 744 p.ISBN 0070691703.

IMPLEMENTAREA PRINCIPIILOR DESIGNULUI UNIVERSAL AL ÎNVĂȚĂRII ÎN PREDAREA ENGLEZEI CA LIMBĂ STRĂINĂ

IMPLEMENTING UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING PRINCIPLES IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Kristina Cernei,

Superior Didactic Degree

PI Theoretical Lyceum "Onisifor Ghibu", Chișinău

ORCID: 0009-0000-2088-1966

CZU: 37.091:811.111

Rezumat: *Universal Design for Learning este un concept nou de adaptare a procesului de învățare – predare și evaluare la necesitățile individuale ale elevilor luate în considerație la nivel global. Învățând o limbă străină prin Universal Design for Learning se presupune adaptarea mediului la nevoile elevilor. Prin acest concept se recurge la sporirea interesului spre învățare. Se pune accent pe implicarea fizică în perceperea lumii ce ne înconjoară astfel reprezentând nevoile elevilor în realizarea competențelor specifice de învățare.*

Cuvinte cheie: *strategii, alternativă, stabilirea obiectivelor, progres, necesități, realizare*

Universal Design for Learning (UDL) has been developed by Center of Applied Technology (CAST) in order to celebrate individual differences and variability by implementing high-quality creativity and relentless innovation. The origin of UDL started with the believe in self-reflection that feeds lifelong learning and improvement as well as by measuring excellence in ideas and products by the impact these have to make life better for as many people as possible by making true learning opportunities available. [1] UDL guidelines offer a set of concrete suggestions that can be applied to any discipline or domain to ensure that all learners can access and participate in meaningful, challenging learning opportunities. The guidelines offer tools of the implementation of UDL based on scientific insights into how humans learn. The UDL Guidelines can be used by educators, curriculum developers, researchers, parents, and anyone else who wants to implement the UDL framework in a learning environment. [2]

To understand how UDL is to be applied in the classroom we are to examine a learning situation as follows: imagine that your students are going to make a project on the topic: "The advantages and disadvantages of living in an urban area versus a rural area". Some students have lived only in an urban area or only rural area; some might have moved to the urban area or rural area a while ago, others might have not experienced living in an urban area or rural area. Due to the complexity of the task and the diverse experiences in your classroom, the project might not be completed in a successful way, or it could be completed but with a lack of interest or based on stereotypes. Moreover, in any class, there might be a wide range of enthusiasm, background, and skills among the students to actually make a project, as it takes time, effort and much intellectual input. Therefore, whenever you plan a project, an essay, or any other activity that might require personal experience, critical thinking skills, research, and observation etc you have to approach the activity with this range in mind, as the lesson can be taught in several ways.

To begin with you could start the lesson with the song "Living in the city for too long", by Rhys Lewis [3], if necessary you could hand out the lyrics and/or translate/explain the unknown vocabulary for comprehension. The activity can be set up in stations where students

could be grouped around understanding of the topic, language ability, or reading level. Using the stations to move around, or using the technique Philips 6-6, the lyrics could be discussed and some of the advantages or disadvantages could be harvested on the board. Once the activity is completed, the students are to work individually and listen to the song “Living in the country”, by George Winston [4] and while listening to put down the words/phrases/sentences that come to their mind. Once the activity is finished the students can use the above mentioned activity in stations and share their ideas. The activities that have been practiced by the students have managed to develop students’ skills in order to have the competences specific to learning English as a foreign language. [5] Therefore students have practiced listening, reading, speaking and reading skills in collaboration and individually. It is important to mention that this approach to learning allows all students to access and engage in learning.

As teachers our ultimate goal is for all learners to become “expert learners” and the UDL ultimate goal is to create conditions for the expert learners to be purposeful and motivated, resourceful and knowledgeable, and strategic and goal-directed about learning. The utmost principle that UDL follows is that there aren’t specific tools or technologies that should be used to make the lessons successful; it is the ways of using them that makes the difference. The learning environment is much more important to look at when the teaching-learning-assessment process is taking place. It can include barriers to learning, like the design of the curricular goals, assessments, methods, and materials. The National Curriculum [5] has been focused on the transition from the traditional instruction that promotes that every student has the same needs thus the learning process is static to the customized instruction, which promotes adjusting to each student’s individual needs. What UDL instruction intends is *to have a flexible learning experience for the needs of a diverse student population on the outset.* (see figure 1)

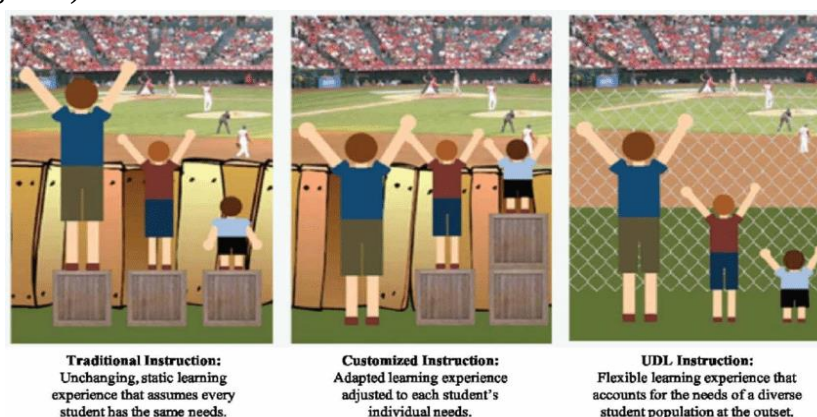


Figure 1. UDL Instruction Goal shorturl.at/aUWXY

UDL gives a framework to follow so you can reduce the barriers to learning. The teacher is to prepare a learning environment where learners have access to what they need to flexibly meet learning goals. The learning environment is both inside and outside your school. for example in order to learn ways to find yourself in the street, the students can actually go into the street and make a research of curbs and paths to describe going and coming to school. Another interesting technique is “linguistic landscapes” as contexts for embedded culture [6]. This technique promotes learning the environment around us and transition the “what you see” into “what it means”. In an English language classroom, this

activity could be held for a variety of purposes. At the elementary level students could learn about the road signs and identify their translation in English as well as create a map as a “treasure hunt” activity. At the gymnasium level students could take pictures of advertisements around and try their hand at translation and identification of the most used words, or dimensions etc. The lyceum level students may be given the task to identify the elements of culture in the signs on the road and advertisements in the region as opposed to some research online of other places in the world. The language and experience in the field would focus on building expert learning for all, as students rarely do the activity the same way and the flexible options differ from level to level, yet the clear goal of developing language skills via flexible options can make a difference in learning. The common elements of a UDL experience include:

- *All learners knowing the goal*
- *Intentional, flexible options for all students to use*
- *Student access to resources from the start of a lesson*
- *Students building and internalizing their own learning*

In order to be able to meet the UDL learning environment we need to manage the affective, recognition and strategic networks of our brains. Thus the three main principles of UDL are **engagement, representation, and action and expression** as seen in the figure below.

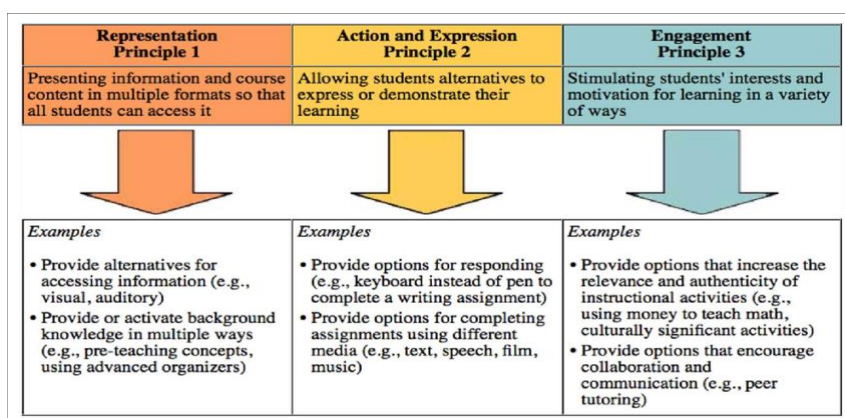


Figure 2. UDL Principles. shorturl.at/ewxAG

The three principles of UDL are useful when planning a lesson, activity or routine for the learners (see figure 3). Students need to be provided with means of engagement. It can be done through surveys that would identify their interests, strengths, and needs. Students must also be given autonomy and choices for working towards their goals. The goals have to be clearly stated and they must be relevant to students needs. Students have to find it easy to perceive the information they are being presented, therefore it has to be taken into account the aspect of the texts, pictures, graphic organizers etc, their size, colors etc. The digital books for students from the Republic of Moldova on <http://ctice.gov.md/manuale-scolare/> provide options for engaging with books via technology as well as text to speech applications, audiobooks or in class text books partner reading. Reaching a learning goal can be provided via multiple means of action and expression. Therefore it is of great importance to provide calendars and checklists to help students track their pace for learning. Assessment can also be accepted through a variety of formats such as a poster presentation or graphic organizers. [7]

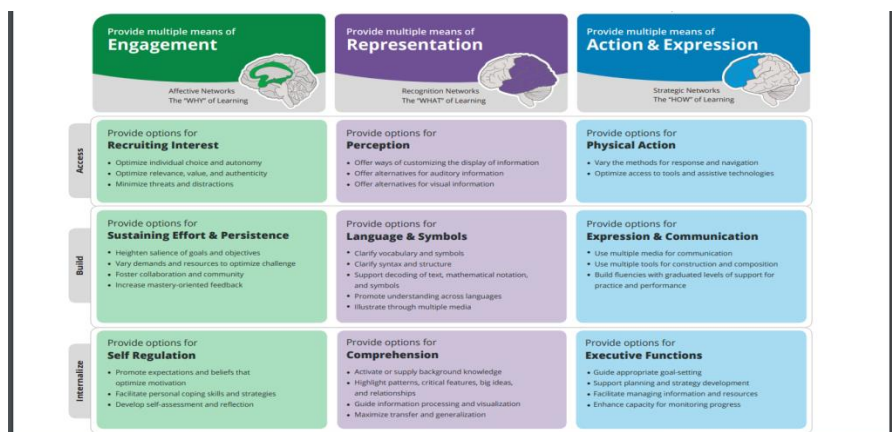


Figure 3. UDL options for learning principles.

UDL thinking is possible if the following steps are taken into account:

1. What do we know about learners and context?
2. What are we here to do?
3. Identify potential barriers to learning.
4. Identify universal supports.
5. Use UDL guidelines to design learning.
6. Teach, evaluate, revise. [8]

As an example of UDL approach in an English classroom can be on the topic: "Friends of the earth, unite!" [9, p.116]. To recruit interest, sustaining effort and persistence, and self regulation there should be implemented a set of strategies for engagement [10]. The activities would optimize autonomy and individual choice through identifying relevant, valuable and authentic material. This way the threats and distractions are going to be minimized. The goal for the students would be achieved through collaboration and communication strategies thus facilitating personal coping skills and achievement. To manage perception, language and comprehension a variety of strategies for representation such as customizing the display of information, offering alternative visual information, promoting understanding across languages, highlighting patterns and maximizing transfer and generalization is recommended. As for physical action and executive functions for expression it would be advised to vary the methods of response and navigation, use multiple tools for construction and composition, guide appropriate goal-setting and enhance capacity for monitoring progress.

The Universal Design for Learning supports planning and development and promotes motivation for learning and assessment/self-assessment. It comes with alternatives for clarity, illustration, decoding, and activation of background knowledge by building fluencies with graduated levels of support for practice and performance.

BIBLIOGRAPHY

1. Center of Applied Technology <https://www.cast.org/about/about-cast> (vizitat 01.11.2022)
2. Advancing Equity and Inclusion: A Guide for Municipalities, by City for All Women Initiative (CAWI), 2015 https://www.researchgate.net/figure/Comparison-of-UDL-to-other-types-of-instruction-Image-reprinted-with-permission-from_fig1_332204150 (vizitat 01.11.2022)
3. "Living in the city for too long", by Rhys Lewis <https://www.youtube.com/watch?v=EXj3yWkaW8U> (vizitat 01.11.2022)
4. "Living in the country", by George Winston <https://www.youtube.com/watch?v=L7inxdrqK88> (vizitat 03.11.2022)

5. Curriculum Național la limba străină, treapta de liceu. https://mecc.gov.md/sites/default/files/limba_straina_curriculum_liceu.pdf, page 5 (vizitat 01.11.2022)
6. GORTER D., The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness. 2021. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2021.2014029> (vizitat 01.11.2022)
7. Inclusive Education. <https://inclusive.tki.org.nz/guides/> (vizitat 03.11.2022)
8. UDL Guidelines. CAST 2018. https://udlguidelines.cast.org/?utm_source=castsite&lutm_medium=web&utm_campaign=none&utm_content=aboutudl (vizitat 01.11.2022)
9. BURDENIUC G., ONOFREICIUC E., ROTARU S. [et al.] *English for Life: Pupil's book: From 8. Ed. a 3-a.* – Chișinău: Prut Internațional, 2015 (Combinatul Poligrafic). – 160 p. ISBN 978-9975-54-197-8
10. UDL - aligned strategies. <https://goalbookapp.com/toolkit/v/strategies> (vizitat 03.11.2022)

ABORDAREA PRAGMATICĂ A CONCEPTULUI DE TRADUCERE A FICȚIUNII POLIȚISTE

PRAGMATIC APPROACH TO THE CONCEPT OF DETECTIVE FICTION TRANSLATION

Inga Stoianova

PhD, Assoc. Prof.,

Free International University of Moldova,

ORCID: 0000-0003-2413-3468

CZU: 821-312.4:81'25=111

Rezumat: *Articolul este dedicat studierii noțiunii de detectiv ca gen literar, se prezintă tipologia povestirilor polițiste și se acordă atenție particularităților traducerii ficțiunii polițiste. Fiind o operă de artă menită să rezolve o crimă, un conflict între bine și rău, scopul ei în traducere devine atingerea unei echivalențe contextuale și lingvistice. Traducerea unui roman polițist este o adevărată provocare, care impune soluții neordinare și utilizarea tehnicilor speciale pentru traducerea ficțiunii, precum și cunoștințe necesare unei traduceri competente.*

Cuvinte-cheie: *detectiv, ficțiune, proces de traducere, mijloace de traducere*

“The impossible cannot have happened, therefore the impossible must be possible in spite of appearances” [9], the statement belonging to Hercule Poirot (the world-renowned Belgian private detective, famous as much for his magnificent moustaches as his little grey cells) can be successfully applied both to crime solving and the process of literary translation. The present article aims to investigate the means of detective story translation based on “Hercule Poirot’s Christmas” by Agatha Christie. The investigation will occur in several stages: first, the concept of the detective story and its typology will be determined; second, the analysis of translation means applied in rendering the novel into Romanian will be performed.

Detective fiction is known to be one of the most popular genres of the XXth century. A detective story can “fully embody the genre properties, remaining all at once a work written in good language, with a skilfully recreated background and inquisitive characters corresponding to the strict literary canons and remains, meanwhile, the rarest phenomenon in

artistic prose” [5]. In the simplified definition of the concept offered by the Encyclopaedia Britannica, detective story is viewed as “a type of popular literature in which a crime is introduced and investigated and the culprit is revealed” [3].

S.S. Van Dine defines the detective story as “a kind of intellectual game. It is more – it is a sporting event” [12]. Holman describes the detective story as “one in which the primary interest lies in the methodical discovery by rational means of the exact circumstances of a mysterious event or series of events, usually posing a puzzling problem concerning a crime” [7].

Moreover, a detective is singled out as an independent literary genre based on its inherent features. Vulis remarks, “Detective is a genre, but it's also a fable. More precisely, it is a combination of both. The genre itself has such a clear schedule of events some of the main episodes of the work are known to the reader in advance (before having read the whole story) [13, p.246].

It is always a mystery, a puzzle the reader solves on his own, getting the opportunity not only to think logically, to show his deductive abilities but also to understand human psychology. A good detective is characterized by embedded morality, the idea associated with the exposure and punishment of the criminal. Holman considers, “the appeal of detective fiction lies mainly in the fact that it is essentially an intellectual challenge or an admiration of the prowess of the detective” [7].

Linked to the question of what is specific to detective fiction and its translation are the genre’s typology and conventions. In “The Typology of Detective Fiction”, Todorov discusses detective fiction subgenres, defining their unique characteristics. Todorov begins his analysis, starting with the classic “whodunit”, specifying the aspects of duality and underlining the existence of two stories, the story of the crime (tells “what happened”) and the story of the investigation (explains “how the reader has come to know about it”). The second type of detective story according to Todorov is the thriller (“this kind of detective fiction fuses the two stories”) i.e. combines the crime and the investigation to offer a more captivating tie between the reader and the text. Todorov argues the contemporary thriller has been constituted “around the milieu represented, around specific characters and behaviour”. The third type is represented by the suspense novel (the combination of the whodunit novel and thriller novel elements): “it keeps the mystery of the whodunit and also the two stories, that of the past and that of the present,... the second story ... here occupies the central place” [11]. The question forwarded by Todorov is whether these different genres evolved from one another or exist simultaneously under the conditions when many detective novels do not fit into any of these three genres, meanwhile, being a valid form of literature.

To clarify the boundaries of the genre under study, it is worth emphasizing two points. Firstly, the presence of a crime in it cannot be considered the main sign of the detective. Indeed, a detective plot is usually built on solving a crime, and in most detectives, it plays a very important role. On the other hand, not all detectives contain a crime in the plot (e.g. in the collection “Notes on Sherlock Holmes” consisting of eighteen stories, there are no crimes in five stories, more than a quarter).

Secondly, the detective story is often confused with subgenres based on different principles, but somewhat similar to the detectives. Such similarities may lie in the material on which the narrative is built, and in plot features (such as the unexpectedness and dynamism of

the plot, the presence of a crime, the participation of detectives and police officers, the atmosphere of mystery, fear, description of scenes of chase, fight, etc.), proper to detectives as to other genres (adventure novel, thriller). The only way to distinguish a detective from these works is to determine the presence of any mystery; a simple absence of information about something cannot be considered a mystery [15, p.45-46].

Thirdly, the solution must require some mental work and logical thinking. The answer to the puzzle is contained in the hidden, encrypted form of information. It is a strict condition in the classical detective story. In Conan Doyle's stories, Sherlock Holmes, Watson and the reader have the information necessary to solve the puzzle, requiring a certain effort of thought [15]. Another typical quality of a detective story is the intellectual satisfaction that it offers to the reader. Freeman claims, "the entertainment that the connoisseur looks for is an exhibition of mental gymnastics in which he is invited to take part" [5].

The traditional elements of the detective story are based on: the seemingly perfect crime; the wrongly accused suspect at whom circumstantial evidence points; the bungling of dim-witted police; the greater powers of observation and superior mind of the detective; and the startling and unexpected denouement, in which the detective reveals how the identity of the culprit was ascertained [3].

Discussing the structural elements of detective fiction R. Austin Freeman claims, the construction tends to fall into four stages: (1) statement of the problem (crime); (2) production of the data for its solution ("clues"); (3) the discovery, i.e. completion of the inquiry by the investigator and declaration by him of the solution (answering the question "who?"); (4) proof of the solution by an exposition of the evidence (evidence, analysis of facts - answers to "how?" and "why?") [5].

In "Twenty Rules for Writing Detective Stories" published in the 1928 edition of "The American Magazine", S.S. Van Dine mentions "definite laws - unwritten, perhaps, but none the less binding; and every respectable and self-respecting concocter of literary mysteries lives up to them" [12]. Therefore, the author settles some criteria for a good detective story: 1) the reader must have an equal chance with the detective in solving the mystery; 2) love should play the most insignificant role (the goal is to put the criminal behind bars, and not bring a couple of lovers to the altar); 3) a detective or another representative of the official investigation cannot be a culprit; 4) the offender can be detected only by logical deductive methods, but not by chance; 5) there must be a corpse in the detective (a crime less than murder has no right to occupy the attention of the reader); 6) investigation methods must have a real basis, the detective has no right to resort to the help of spirits, spiritualism, or reading thoughts at a distance; 7) there must be one detective - the Great Detective; 8) the culprit must be a person who, under normal conditions, cannot be suspected (it is not recommended to detect the culprit among the servants); 9) all literary beauties, digressions not related to the investigation should be omitted etc. Todorov applies the discussed rules to his typology of detective fiction arguing that "a portion of Van Dine's rules apparently refers to all detective fiction, another to the whodunit" [11]. Summing up, the detective genre, despite its general entertainment objectives, is quite serious and self-sufficient. It makes a person not only think logically but also to understand human psychology.

In connection with the issue of the detective fiction translation, Karen Seago states "crime fiction texts lend themselves, particularly to an analysis of the construction of

culturally relevant meanings, the migration of culture and the processes of cultural transfer, transmediality and genre". The researcher stipulates that "the translator has to work within the constraints of genre norms, but the task is complicated by the shift to a different set of linguistic resources, a target cultural context which may not supply relevant real world knowledge to close inferential gaps" [10].

A successful literary translation takes into account both the pragmatics of the original text and its transfer to the target language. The practical goal of literary translation is to achieve the greatest possible equivalency with the source text. To ensure that the target text's communicative effect is comparable to that of the source text, it is important to keep in mind the pragmatic features of the translation and to ensure that it is suitable and acceptable. Making sure we are aware of *what, for whom, why, and how* we are translating is therefore of the utmost importance.

The following stage of the research deals with the investigation of the strategies involved in translation process of "Hercule Poirot's Christmas" from English into Romanian. "Hercule Poirot's Christmas" is a work of detective fiction by Agatha Christie and was first published in the UK in December 1938, and in the US in February 1939 under the title of "Murder for Christmas". The book features the Belgian detective Hercule Poirot and is a locked room mystery [6].

The summary of the story is the following. Simeon Lee, the owner of diamond mines, invites all his sons and their wives to come home to celebrate Christmas together. However, the family reunion will not be too happy when some unexpected guests appear, old wounds and sins become known, the old Lee threatens to change the will, and finally a murder takes place right on the Christmas Eve. Everyone seems to have had a reason to kill, and Hercule Poirot must find out how the criminal got out of the locked room where the victim had been found in a pool of blood. Poirot is here to discover the truth. He is not talking too much, he only listens: "As I have always said, me, I am the father confessor!" [2].

Further the analysis of pragmatic adaptation in translation at the level of word and phrase will be given based on the original and Romanian version comparison (translator Adrian I. Moșoianu "Crăciunul lui Poirot").

Specification supposes the process of concretization consisting of replacing a wider word meaning in the source language with a more specific one in the target. In most cases, a series of verbs of speech and verbs of movement, such as "say, be, have, get, and take," are subject to the process of the specification [14]. In the following sentence, there is an interplay of meaning in the adjective "bad": "*And they're bad inside?*" said Lidia [2]. – "*Și viermănoase pe dinăuntru?*", întreabă Lidia [1]. Modern English lexicographical resources include multiple meanings of the word "bad", one of them referring to food as "not safe to eat because it has decayed (= started to be destroyed by natural processes)" [8] or having worms. In the framework of the story's context, there is another reference to the fruit: "...one of those beautiful pears one gets – they have a rosy flush and a rather waxen appearance..." [2]. In Romanian translation, the meaning chosen is *viermănos* referring to „cu viermi, mâncat de viermi”. The passage the sentence is extracted from describes the political attitudes of one of the heroine (Magdalene) and the use of the adjective *viermănos* instead of *stricat/rău* emphasizes the person's instability of political affiliation, the general impact on the reader being created.

The following examples include an interplay between the logical, contextual and general knowledge background both in original and target languages, e.g.: “*Something about her like a Dutch picture*” [2]. - „*Ceva din ea evoca o pictură flamandă*” [1]. To start with, the sentence includes a simile, a stylistic device meant to compare two things belonging to different categories. The adjective *Dutch* (of or connected with the Netherlands, its people or its language), can be translated into Romanian as *olandez, german, nemțesc*. However, the determiner *picture* refers to the Dutch style, namely the portraits of Johannes Vermeer known for depicting ordinary people and narratives of domesticity in the 17th century. Vermeer was a master in aspects of space and dimension and his ability to effectively use the colour palette with all its limitations of the time demonstrates his talent and competency in overcoming obstacles and creating scenes of photographic quality with just a paintbrush. Considering this general cultural background information, the translator opted for the Romanian equivalent *pictură flamandă*.

Generalization is a conscious or subconscious semantic loss of one or more specific semes (notional or pragmatic), in a lexical unit in contrast to corresponding units of the original or, quantitatively, to comparable original texts written in the same language [14]. In other words, it is substituting words of a narrower meaning with those of a wider meaning, e.g.: *An attendant pushed his way along the corridor. “First lunch, please. First lunch. Take your seats for first lunch.”* [2] – „*Un însoțitor de vagon își croia drum de-a lungul culoarului. „Prânzul, vă rog. Prima serie. Luați-vă locurile pentru prima serie”*” [1]. The lexical unit under discussion is the expression *first lunch*. The long-distance train offered the traveler lunch and dinner on most of the routes, depending on where the person was seated on the train, his meal might already be included in the ticket price. The dinner was served in the dining cars. To avoid crowdedness as well as to serve the passengers qualitatively, they were invited to have dinner according to the tickets’ classes, in our case, the first class passengers had dinner the first. The lexical unit *first lunch* is used thrice and each time it is translated differently. The first mention refers to the type of meal (*first lunch – dinner – prânz*), further the expression refers to the type of ticket class and the passengers. Therefore, the sentence includes a mixture of translation procedures involved (besides the ones of syntactical order): concretization/ specification in the first case (*prânz* as a type of meal) and generalization dealing with both the category of passengers and the dinner.

According to the lexicographical source, “*a temple*” is each of the flat parts at the sides of the head, at the same level as the eyes and higher (in the context), its direct Romanian equivalent being *tâmplă* (fiecare dintre cele două părți laterale ale capului, cuprinse între ochi, urechi, frunte și obraz) [4]. The key element in the framework of both definitions is *lateral*. However, in rendering the word into Romanian, the translator uses generalization *frunte* to render the state of anxiousness and nervousness the hero was passing through, e.g.: “*She noted the jerking muscle (or was it a nerve?) in his temple.*” [2] - „*Remarcă zâcnirea unui mușchi (sau poate era un nerv?) pe fruntea lui*” [1].

Modulation consists of using a phrase that is different in the source and target languages to convey the same idea. It changes the semantics and shifts the point of view of the source language [14]. In the following sentence, the unit that falls under discussion is “*not wordly enough.*” The adjective “*worldly*” often describes individuals who are sophisticated and well-rounded in education, travel, and experiences, it's also applied to people who are

rooted in the world or focused on physical and material things around them, rather than on spiritual matters. The translator uses the Romanian equivalent “*nu a fi cu picioarele pe pământ*” (meaning “a nu avea simțul realității, a nu fi realist”). To intensify the stylistic effect of the expression the additional elements are involved (*parcă nu ai fi de pe planeta asta*): “*I get annoyed with you sometimes because you’re not sufficiently—oh, what shall I say?—sufficiently suspicious –not worldly enough!*” [2]. - „*Uneori mă enervez că nu ești destul de – vai, dar ce spun?- destul de suspicios – destul de cu picioarele pe pământ, parcă nu ai fi de pe pe planeta asta*” [1]. There is an indirect reference to the personal qualities of people inhabiting the Earth as a planet: realistic, strong-minded, well-organized, and pragmatic. The introduction of an additional component serves to intensify the stylistic effect of the idea conveyed. The use of modulation has the role of creating original and maintaining the reader's attention. Therefore, in the translation of this utterance, both the modulation and addition techniques are used.

Another exciting example deals with the translation of the set expression “to go into questions,” e.g.: “*They have not time to go into these questions*” [2]. - „*Nu au timp să-și bată capul cu lucrurile astea*”. The English phrasal verb “to go into smth” refers to starting an explanation or statement, especially a long and boring one. In our case, it is just a waste of time to discuss the question. English phrasal verb has a synonymous variant “to call into question” referring to causing doubts about something. While rendering the phrase into Romanian the translator chose the colloquial variant “a-și bate capul” meaning “a-și frământa gândurile cu ceva, a (se) gândi intens la ceva” [4], which made the sentence more expressive and colourful. Moreover, while translating the polysemantic lexical unit *question* denoting in the sentence the specific point or issue, the translator might have used “întrebări, aspecte, chestiuni” as the target language equivalents. However, he rejected all of them and considered Romanian “*lucruri*” as the best equivalent, which is logically motivated by the context: many things in life are just trifles, trivialities; they are not to be taken into consideration. To our mind, the Romanian sentence is more expressive and stylistically coloured compared to its original.

Word-for-word translation or literal translation is the rendering of text from one language to another one word at a time with or without conveying the sense of the original text. It is generally no more than a string of words intended to help someone read a text in its original language. It is unnatural and hard to understand, and may even be quite meaningless, or give a wrong meaning in the receptor language [14], e.g.: “*Women are supposed to be jealous of their mothers-in-law*” [2]. - „*Femeile sunt în general geloase pe soacrele lor*” [1].

Lexical substitution is the process by which we replace one lexical unit with another, and the overall meaning of the construction must not change. Lexical substitution is strictly related to word sense disambiguation, in that both aim to determine the meaning of a word. However, lexical substitution does not impose any constraint on which substitute to choose as the best representative for the word in context, e.g.: “*From Spain, do you?*” [2]. - „*Din Spania, spuneți?*” [1]. In the framework of the elliptical sentence, the author used the auxiliary “do” to form question tags for clauses which do not have a modal verb. According to English grammar, tag questions turn a statement into a question. They are often applied for checking information that we think is true. Tag questions are made using an auxiliary verb (be or have) and a subject pronoun (I, you, she). In our case, there is a tag “do you?”. In

Romanian, the auxiliary “do you” does not have a direct equivalent, it is pragmatically substituted by the verb “*spuneti?*” Having a meaning of saying something in confirmation and known for its rhetorical purpose.

As lexical substitution has the role of conveying the same message in other words, in the sentence that follows the negation *no more do I* is equivalent to *neither*, the translator selected a proper Romanian equivalent “*Nici mie*” without changing the meaning of the sentence: “*I do not like it at all. ‘No more do I.’*” [2]- „*Nici mie*” [1].

Omission means dropping a word or words from the source text while translating. This procedure can be the outcome of the cultural clashes that exist between the source and target languages. Omission, on the contrary, makes what is explicit in the source text implicit in the target text, what was in the foreground is moved to the background, and the context or the situation is allowed to convey the meaning [14], e.g.: “*Pilar sat there smiling*” [2]. - „*Pilar zâmbea*” [1]. In rendering the sentence, the translator decided not to render the static verb “to sit/sat”. It is done for the sake of persevering the stylistic colouring of the original, the sitting position of the heroine being not so important, the verb of sense here “*smiling*” is the key verb.

Addition in translation is a device intended for the compensation of structural elements implicitly present in the source text or paradigm forms missing in the target language. Addition can take any of the following forms: an explicit statement of some information that was merely implied or hinted at in the source text; an extra piece of information that was not there in the source text; some information, which occupied secondary status in the source text, is given greater importance in the target text through focus, emphasis or lexical choice [14], e.g.: “*Harry grinned*” [2]. – „*Harry rânji, arătându-și dinții*” [1]. According to the Oxford Dictionary “to grin” means “to smile boldly, grimace grotesquely so as to reveal the teeth” [8], thus the fact of showing or not showing the teeth is rendered implicitly. In Romanian, the verb was translated not only using its direct equivalent “a rânji”, but also additional information is added, specifying the sarcastic nature of the smile (*arătându-și dinții*).

In translation of the utterance “*He used not to give a damn for the sentiment*” [2]. - „*Din câte îl știu eu, nu dădea doi bani pe sentimente*” [1], the adverbial modifier of manner “*din câte îl știu eu*” is not found in the original sentence, it was introduced by the translator to show the hero’s personal attitude to the Alfred, with whom he had some misunderstandings.

Contextual analysis of the direct speech shows the idea that the heroine was in a rather difficult relationships with her interlocutor, Harry, who had a mocking behavior during the conversation: *Lydia said: “George is in Parliament”* [2]. - *Lydia îi răspunsese, răbdătoare: „George e membru al parlamentului”* [1]. Romanian translation of the conversation does not always render the negative intensity present in the original. The translator was motivated in adding the attributive component *răbdătoare*. It was a good means of “softening” the atmosphere of the translated conversation.

Therefore, the translation of a detective genre becomes a real challenge, requiring not only extraordinary solutions that are typical for the translation of fiction, but specialized knowledge necessary for a competent translation to offer the most reliable rendering of the original text value influenced by the cultural, subtextual/implicit, social, national values and aspects, making the translator to correctly adapt the text to all the issues. The translator, as a

native speaker of the target language (most frequently), offers his own perception of the original text.

BIBLIOGRAPHY

1. CHRISTIE, A. *Crăciunul lui Poirot*. Trad. Adrian I. Moșoiu. <https://101books.club/carte/descarca-agatha-christie-craciunul-lui-poirot-pdf> (accesat 15.11.2022).
2. CHRISTIE, A. *Hercule Poirot's Christmas*.
3. http://detective.gumer.info/anto/christie_23_2.pdf (Accessed November 15, 2022)
4. Detective Story. In: Britannica Encyclopedia. <https://www.britannica.com/art/detective-story-narrative-genre> (accessed December 6, 2022)
5. Dicționar explicativ al limbii române. <https://dexonline.ro/> (accessed November 30, 2022)
6. FREEMAN, R. A. *The Art of the Detective Story*. <http://gadetection.pbworks.com/w/page/7931646/The%20Art%20of%20the%20Detective%20Story> (accessed November 4, 2022)
7. Hercule Poirot's Christmas. In: Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Hercule_Poirot%27s_Christmas (Accessed November 6, 2022)
8. HOLMAN, G.
9. https://www.academia.edu/32401048/What_Is_The_Appeal_Of_Detective_Fiction (Accessed December 4, 2022)
10. Oxford English Dictionary. <https://www.oed.com/> (Accessed November 24, 2022)
11. Quotes of Famous People. <https://quotepark.com/quotes/736488-agatha-christie-the-impossible-cannot-have-happened-therefore-the/> (Accessed December 9, 2022)
12. SEAGO, K. *Introduction and overview: crime (fiction) in translation*. https://jostrans.org/issue22/art_seago.php (Accessed December 8, 2022)
13. TODOROV, Tz. *Typology of Detective Fiction*.
14. <https://pdfcoffee.com/qdownload/61393016-w7-todorov-typology-of-detective-fiction-pdf-free.html> (accessed December 4, 2022)
15. Van DINE, S.S. *Twenty Rules for Writing Detective Stories*.
16. <https://www.speedcitysistersincrime.org/ss-van-dine---twenty-rules-for-writing-detective-stories.html> (accessed November 14, 2022)
17. ВУЛИС, А. *Поэтика детектива* Новый мир. 1978, № 1. С. 244–258. ISSN 0130-7673
18. КОМИССАРОВ, В.Н. *Теория перевода (лингвистические аспекты)*. Москва: Высшая школа, 1990, 158 с. ISBN 5-06-001057-0
19. ЧЕСТЕРТОН, Г.К. *Как сделать детектив*. Пер. с англ. С. Белова. Москва: Радуга, 1990. 320 с. ISBN: 5-05-002599-0

DIFFERENT FRAMEWORKS IN BUILDING POWERFUL ENVIRONMENTS

Svetlana Burea

PhD, associate professor.

"Ion Creangă" State Pedagogical University, Chisinau

ORCID: 0000-0002-2858-383X

CZU:37.016:811.111

Rezumat: Din literatura de specialitate reiese clar că nu există un consens cu privire la cea mai eficientă abordare în predarea limbii engleze. Profesorii sunt foarte selectivi atunci când este cazul să aplice o nouă abordare sau metodă de predare-învățare, deoarece ei știu că sunt responsabili de calitatea procesului. Prezența diversității de opinii cu privire la aplicarea abordărilor moderne de predare-învățare a servit cauza inițierii acestui studiu. Scopul lucrării a fost de a examina fundamentul celor mai cunoscute abordări sau metode contemporane în predarea limbii engleze și de a identifica factorii care modelează medii de învățare formative. Constatările acestui studiu indică eficiența unei abordări mixte (învățare comunicativă, învățarea bazată pe sarcini, învățarea combinată etc.), așa cum aceasta permite profesorilor să obțină tipare eficiente de medii de învățare apte de a dezvolta competențe lingvistice și abilități soft la elevi.

Cuvinte-cheie: *Abordări (metode) de predare-învăţare, medii de învăţare, motivaţia, competenţe lingvistice, abilităţi soft, tehnici de învăţare.*

The success of the teaching-learning process lies in teachers' ability to learn, evolve, and try to keep an open mind to all the positive changes that happen in modern society and simultaneously try to be critical of the negative ones that can be destructive. The capacity of being prudent to the requirements of students' needs will be a compass in the didactic demarche. Over the last fifteen years, more teaching frameworks have been introduced and teachers are curious to discover them and apply them to what is the most efficient in their classroom. When speaking about new approaches to teaching a language and not only, teachers usually are multi-voiced as they know that are committed to the process of change. Most of them are visionary, open to change, and keen on policymaking, thinking about the way to make better the teaching-learning process. On the other side, the traditionalists are focused on conserving what is the best way of teaching and try to insist on the most valuable aspects of education to preserve. Finally, the third group is pragmatic teachers who are interested in relevance. They will appreciate the immediate relevance to learners' personal and professional lives. The bright side of this fact is that these varied views and debates on the use or application of new approaches in teaching are very efficient; it led to a divergent approach to changes in the educational system. For this reason, the implementation of a specific trend in the teaching-learning process is a lasting and very polemical process. In this context, is appropriate to quote G. K. Chesterton, the writer used to say: "every revolution is actually a restoration-the recapturing and reapplication of something that once guided and inspired people in the past". If we think about the last methods or approaches in teaching a language then we'll find out that all of them were founded on very well-known learning theories that despite being old, they prove to be still valuable for modern society. According to the researchers' point of view [5,9,10], the frameworks of modern approaches are in most cases multi-dimensional and are grounded in cognitive and constructivist conceptions (Piaget, 1963; Dewey, 1988; Kolb, 1990) that view learning as a process of active engagement, so, in the past 20 years has been a change from "student seen as a sponge" to "student as an active constructor of the meaning". The other conception of learning theories is based on social constructivism (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985) which admitted the social influence on individual development. In this context, the second significant conception of modern frameworks of the learning-teaching process involves its social aspect. Knowledge and learning exist in the interactions between individuals and the contexts in which they live, in the activities we participate in and the other conception like teaching as shared work between students and teachers leads to the building of a community of learners where cooperation and teamwork are seen as educational opportunities in which students learn one from another (Senge, 1990; Brown, 1989; Cohen, 1994; Slavin, 2000).

There are many other learning theories like multiple intelligence (Gardner, 1983) and self-determined learning (Edward Deci and Richard Ryan, 1975) can be found in the modern approaches to teaching. Gardner's theory allows learners to achieve their strengths in learning and offer teachers the opportunity to understand the dynamics of the classroom while self-determined theory focuses on long-lasting motivation, which as we know is the engine of learning actions.

Except for learning theories that have grounded the modern frameworks (Communicative Teaching approach, Task-Based Learning, Blended Learning, etc.) numerous social factors contribute to the change in the way teachers teach. The two more obvious factors are technological development and the fast change in the world we live in. Obviously, these factors interrelate and influence each other, and besides known skills more and more professionals are speaking about the demand for soft skills. According to the Future of Jobs Report, some of the most important skills in the workplace include critical thinking, problem-solving, people, time management, and creativity. Employers need future professionals able to take quick decisions, apply divergent thinking and then analyze and display convergent thinking. One of the teachers' tasks is to implement modern frameworks that are flexible and allow teachers to meet society's needs. They need to think about what to teach and how to rethink the way they teach, and how to build powerful learning communities. These issues are not simple, and need time, though the fast development of technology and the world make teachers to change, adopt and shape on the spur of the moment. Here are some visible directions that clearly must tailor today's teaching-learning process:

- Classrooms must be the learning environments able to help students to nurture the mentioned skills in an effort to prepare them for their future careers.
- Building learning environments that are rich in visuals and dialogue along with interesting storylines are able to hold learners' attention.

The above directions have logical support proved through experiments that show millennials have distinct characteristics (according to a study done by Microsoft, the millennials, children who have grown up with technology at their fingertip, have a decreased attention span from 12 to 8 seconds) these demonstrate the need of change in the way we design our teaching-learning process.

- Building a student-centered learning environment where learning has different forms and teachers help students to take ownership of their learning.

As technology has increased, it has also changed the role of the teacher in the classroom and the way he interacts with learners. Today students have the needed sources and tools to discover a huge amount of facts and knowledge independently. The teachers help students to understand how to learn, or how to understand the information they find, so they act as facilitators. Lack of responsibility and ability to be self-regulatory can cause trouble. The increase in students' autonomy, obviously, will lead to good performance in time.

All in all, according to the above reflection regarding the main elements that outline the frameworks in building powerful learning in classrooms, we have found that modern approaches combine a mix of learning theories that are focused on cognitive, constructive, and social constructivist concepts, and contemporaneous social demands. These dominant aspects provide a framework to organize curriculum and instruction while implementing a new teaching-learning approach, method, or style (see figure 1).

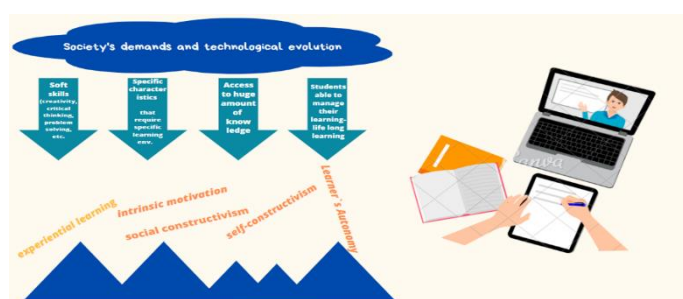


Figure 1. The foundation of modern teaching-learning approaches.

Thinking about what motivates a student to learn better and have achievements while learning English, it is adequate to cite one of the cognitive principles that says: “beliefs about intelligence are important predictors of student behavior in school”. It has a tight connection with mindful growth and a strong focus on long term-motivation that enables deep learning, it indicates that inner awareness of continuing commitment is required to complete the assigned tasks. There is a lot of information and many views from scholars about how English teachers should be approaching students' motivation to get more engaged learners, and this paper tries to focus on intrinsic motivation and beliefs that lead to efficient strategies to increase it. According to “Practical implications for the classroom” by Brown for Impact [1] there are more hypotheses that derive from the above-mentioned cognitive principle and they are as follows:

- Teachers should know that students are more motivated if they believe that intelligence and ability can be improved through hard work.
- Teachers can contribute to students' beliefs about their ability to improve their intelligence by praising productive student effort and strategies (and other processes under student control) rather than their ability.
- Teachers can prompt students to feel more in control of their learning by encouraging them to set learning goals (i.e., goals for improvement) rather than performance goals (i.e., goals for competence or approval).

The targeted outcome is to build an efficient learning environment that aims to develop personalized learning when the learners become consumers and users of knowledge, able to select, or think and establish their learning goals, select the content or subject matter according to their interest and need. Students also choose the strategies that help them to learn and these are polished over time through the use of reflection. In this context it has been established a set of useful guidelines for designing a powerful learning environment according to factors, directions, and main concepts of modern teaching approaches [1,4]:

- Co-construction of learning tasks through joint planning of topics and tasks;
- Implementing new and different teaching approaches;
- Organizing learning content and tasks based on interest, relevance, and curiosity;
- Equipping students with a wide range of learning strategies and encouraging them to try more to get the best results;
- Give options for digital tools;
- Providing explicit feedback to students about learning, showing their progress;
- Reflecting on their learning experience.

The instructional strategies and learning pace in personalized learning are optimized for the needs of each student. Learning objectives, instructional methodologies, and instructional content are all adjusted to meet the needs of each particular student. Moreover, because of students' interests, learning activities are frequently self-initiated and pertinent to them.

Running through contemporary visions of frameworks in the teaching-learning process is appropriate to give examples of some techniques that enhance the above guidelines. In order to increase students' language and soft skills, task-based learning can be a good option.

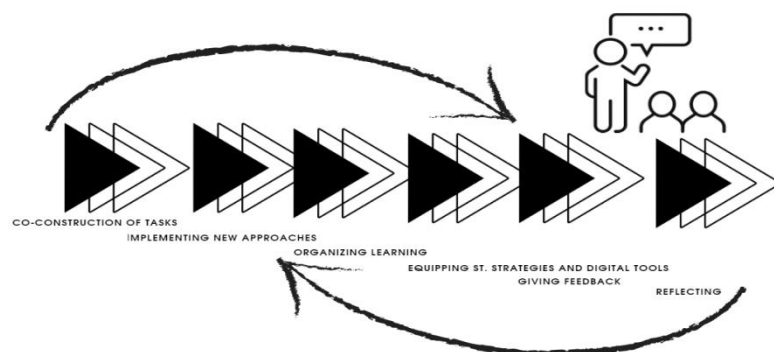


Figure 2. Useful guidelines in designing a powerful learning environment in the context of a current teaching-learning.

A listening journal is a notebook in which students put down their extensive and intensive listening, or reading practices, as well as reflections on their listening activities. Also, it becomes a powerful tool for developing learners' language and learning skills. The extensive listening aspect of a listening journal requires students to choose and listen to texts that their teachers give or select. Pupils usually listen to a text several times while focusing on its meaning. It is recommended that the selected texts have subtitles or transcripts for follow-up intensive activities. These texts are often authentic resources from websites or short stories that learners chose according to some criteria like interest or level of difficulty. Students work with these texts and focus on decoding or other related skills in order to train their listening/reading skills. Usual and effective activities in this area include completing gap fills and transcriptions; picking up and learning useful vocabulary. Finally, students reflect on their successes, strengths, and weaknesses in order to identify skills they need to improve. All these activities are recorded in the listening/reading journal and submitted when agreed, for example once a week. The learner has the opportunity to benefit from self-evaluation and teachers' feedback.

Another technique aims to develop students' language skills by being facilitated by the use of different digital tools; it is called "stories behind the scenes". The task-based learning, it's that very approach that allows our students to work efficiently. The students will apply very well-known multimodal compositional activity systematically working in a digital environment. The students will be guided to develop digital literacy, rhetoric literacy, and information literacy and gain knowledge and abilities in writing multimodal text. Even though students have had an opportunity to work and create stories using digital books, now they will have a focus on rhetoric-the art of persuasion, use of images, animations, color, words, music, and sound to get to the public. Many pedagogical techniques have been proposed to help students become effective writers in the digital age (e.g. Cho, H., & Kim, Y. 2021; Liang & Lim, 2021), with a special focus on the critical understanding and use of different means and ways in meaning-making. The strategic use of semiotic resources in constructing texts that meet social, cultural, and discourse expectations is understood broadly as multimodal composition. [3,7]. Previous research showed that through the use of multimodal resources learners develop creativity, their autonomy in learning, and become

critical thinkers working with tools that grow their opportunity to achieve communicative effectiveness [13]. Despite many positive points of view regarding the efficiency of multimodal composition in building students' language, especially writing skills, there seems to be some anxiety around the use of non-linguistic resources. Many teachers think that students might lose their focus on writing when they engage with non-linguistic elements of multimodal text [9]. However, recent papers show that the use of multimodal composing can bring a lot of beneficial improvements in students' language proficiency. When students full fill the task systematically, they pay substantial attention to linguistic issues as successful solving of the task requires language skills. The students are given the opportunity to choose the topics that interest them and it's given the length of the presentation.

The mentioned technique "stories behind the scenes" can have more variants. Another one could be focused more on writing skills. Students have suggested videos with no text or sound and they have to compose the script and music. Usually, the resource videos must be short and challenging to motivate students. An example of such a video can be "One Small Step" by Kenneth Reodica which deliver moral messages and a reflective approach [14]. Both activities need planning and close monitoring.

Conclusion. The modern approaches are very flexible; they allow teachers to blend methods and get effective frameworks that generate formative learning environments. The diversity of learning techniques transforms the students' learning into an interactive process that hooks their desire or attention. These frameworks provide teachers the freedom to be creative and innovative and design a more personalized learning experience. Students are motivated and their achievements are better. Schools must do a lot more to make sure that students have access to a variety of learning opportunities, interactive learning experiences, and other learning paths that will help them meet their learning needs.

BIBLIOGRAPHY

1. BROWN, A.; PALINCSAR, A. M.. Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition. In: *Cognition and Instruction: Issues and Agendas*, ed. L. B. RESNICK, 1998. 393–451. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C. *Guided Discovery in a Community of Learners*. In *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, ed. K. MCGILLY, 229–71. Boston: MIT Press., 1996.
3. CHO, H.; KIM, Y. Comparing the characteristics of EFL students' multimodal composing and traditional monomodal writing: The case of a reading-to-write task, 2021. 136216882110467 *Language Teaching Research* <https://doi.org/10.1177/13621688211046740>
4. COHEN, D. K.; RAUDENBUSH, S. W.; BALL, D. L. Resources, Instruction, and Research. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25(2): 1–24, 2003.
5. DEWEY, J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In: *John Dewey: The Later Works, 1925–1953*, vol. 4, *The Quest for Certainty*, ed. J. A. BOYSTON, 105–342. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
6. GARDNER, H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basic Books, 1983.
7. LIANG, W. J.; LIM, F. V. A pedagogical framework for digital multimodal composing in the English Language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(4), 2021, 306–320. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1800709>
8. PIAGET, J. *The origins of intelligence in children*. NY: W.W. Norton and Company, Inc, 1963.
9. SENGE, P.M. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
10. SLAVIN, R. E. Research on Cooperative Learning: Consensus and Controversy. *Educational Leadership* 47(4): 52–54, 1990.

11. VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
12. WERTSCH, J. V., ed. *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
13. XIAO TAN. Stories behind the scenes: L2 students' cognitive processes of multimodal composing and traditional writing. *Journal of Second Language Writing*, Elsevier, 2020. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374322000935>.
14. One Small Step video- <https://www.youtube.com/watch?v=yWd4mzGqQYo>.

PREGĂTIREA SPECIALIȘTILOR TESOL: EXPERIENȚA AMERICANĂ

PREPARING TESOL SPECIALISTS: AMERICAN TAKEAWAYS

Bacimanova Nadejda
MA, Fulbright Scholar,
Minnesota State University,
Mankato, USA
CZORCID: 0000-0003-3951-874X

CZU: 37.02:811.111=111

Rezumat: *Probabil veți fi de acord că limba engleză este lingua franca a epocii moderne în general și limba afacerilor, internetului, aviației în special. Nu mai este doar limba nativă a unor națiuni, ci a devenit o limba de comunicare pentru un număr mare de vorbitori, atât nativi, cât și non-nativi, care sunt implicați activ într-un dialog intercultural comun. De aceea, cererea de specialiști TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) în lumea modernă este în continuă creștere, atât din punct de vedere calitativ, cât și cantitativ. Nu există o metodologie unică pentru pregătirea unor astfel de specialiști. Fără îndoială, diferite țări practică abordări, metode și tehnici diferite. SUA nu este o excepție în acest sens. Are o mulțime de lecții utile de împărtășit. Fiind cea mai mare țară vorbitoare de limba engleză, care găzduiește profesioniști, cercetători, studenți, imigranți din întreaga lume, poate servi un bun exemplu în ceea ce privește modul de pregătire a specialiștilor TESOL (și nu numai). Nu este posibil de a fi împărtășită întreaga gamă de aspecte și experiențe de predare/învățare TESOL într-un singur articol. Din acest motiv, studiul de față se axează doar pe anumite aspecte. În mare măsură, concluziile americane prezentate în acest articol se bazează pe experiența personală a autorului, participant la cursuri TESOL într-o universitate americană în calitate de bursier Fulbright, în cadrul Programului (Foreign Fulbright Moldova Faculty Development Program).*

Cuvinte cheie: TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages), formarea profesorilor, cunoștințe și abilități, predare, învățare.

*“A truly amazing English teacher is hard to find,
difficult to part with,
and impossible to forget.”*

Introduction

You cannot help but agree that the English language is the lingua franca of the modern era in general and the language of business, Internet, aviation in particular. Thus, it is no longer owned by a few nations, but has become a tool for a great number of speakers, both native and non-native, which is actively engaged in a shared cross-cultural dialogue. “The English language skills of a good proportion of its citizenry are seen as vital if a country is to participate actively in the global economy and to have access to the information and knowledge that provide the basis for both social and economic development.” [3, p.1]

That is why the need for TESOL specialists in the modern world is constantly growing, both in terms of quality and quantity. “There is consequently increasing demand worldwide

for competent English teachers and for more effective approaches to their preparation and professional development.” [3, p.1]

Teaching English nowadays is not an easy task, as English teachers are constantly under pressure, because they have got to do more than just teaching the language. Taking into account the changes and challenges occurring in the modern world, they have got to prepare the people who are ready to live, study or/and work in a globalized environment, where the basic language of international communication is English. According to Anne Burns and Jack C. Richards [3, p.1], the field of second language teacher education (SLTE) has been shaped in its development by its response to two major issues:

- 1) internally initiated change, happening inside the walls of academic institutions, i.e. the evolution of the teaching profession connected with a changed understanding of its own essential knowledge base and associated instructional practices through the efforts of applied linguists and specialists in SLTE field;

- 2) external pressures outside of the foreign language field, such as globalization and the need for English as a language of international trade and communication, which promote the divergent approaches to language teaching.

Thus, modern teacher education programs, which prepare TESOL professionals, are confronting globalization issues related to travel, media, education, communication. Moreover, English language learning is integral to the demand for high-quality education. As a result, the demand for TESOL specialists on the world arena is constantly growing. TESOL is positioned to expand even further its role as a portal for international movement of students and teachers and for interaction between universities. Demand for English-medium higher education, not only in the English-speaking countries, is stimulating a parallel demand for TESOL and for a teaching workforce in the global TESOL industry. As the demand for English language educational opportunities is increasing, so is the demand for appropriately prepared teachers. [1, p.610]

Professionalization of TESOL

It is commonly agreed that there is a much higher level of professionalism in TESOL today as compared to the past. There are three major aspects making it possible:

1. TESOL is seen as a career;
2. a special knowledge base is required, which can be obtained through both academic study and practical experience;
3. there are requirements and standards to become and remain a member in this field of work.

The professionalism of English teaching is a multilateral concept comprising the following [3, pp.2-3]:

- professional training and qualifications,
- continuous attempts to develop standards for English language teaching and for English language teachers,
- proliferation of professional journals, conferences and organizations,
- attempts to require non-native English teachers to demonstrate their level of proficiency in English,
- the demand for professional qualifications for native-speaker teachers,

- a greater level of sophisticated knowledge of language teaching and language acquisition.

On the one hand, becoming an English teacher means becoming part of a worldwide community of professionals with shared goals, values, experiences and practices. On the other hand, there must be a self-critical view and a commitment to changes and transformation, conditioned by the constantly changing English learning/teaching environment. Thus, the focus of professionalism may mean different things in different places at different times. That is why there is no universal recipe for preparing TESOL specialists. Undeniably, different countries practise different approaches, methods and techniques. The USA is not an exception in this respect. It has got a lot of useful lessons to share.

Preparing TESOL specialists in the USA

English language learners remain the fastest growing population in American public schools. It is expected that by 2025, English language learners will make up 25% of the US public school population, creating an unprecedented demand for TESOL specialists [5].

Due to the increasing need for TESOL instruction and the educators who could supervise and deliver these programs, education and training in TESOL are more readily available than ever. There is a wide range of options, which actually is a response to the demand for quality English as a second or foreign language teaching. There are numerous settings in which TESOL is practiced – Migrant Education Programs, Colleges of Technical and Further Education, university language institutes, and private providers targeting diverse markets – in which the ages and the needs of learners are diverse. In the USA, TESOL programs attract significant numbers of international students, who intend to return to their contexts to practise TESOL. Another category of students are local ones who wish to participate in the TESOL industry inside or outside their home country. Individuals who want to learn how to become an EFL (English as a foreign language) teacher may seek the respective degree through a state-approved teacher preparation program both at the undergraduate and graduate level. For example, Minnesota State University, Mankato, offers the TESOL program which trains students to teach English learners in a variety of contexts, including higher education, K-12, and abroad. The program also prepares students for careers in non-teaching areas, such as language program administration, curriculum and assessment development, and support services [6].

American takeaways

As it has been mentioned above, English as a Second Language (ESL) programs have long been an important and integral element of foreign language education in the USA, providing foreign students with the skills necessary to succeed in academic environment at American universities, in jobs in their home countries, and to grow as global citizens. ESL programs need ESL teachers.

Being the biggest English-speaking country, which is welcoming professionals, researchers, students, immigrants from all over the world, the USA can show good examples and share useful experiences as to how to prepare TESOL (and not only) specialists.

It is not possible to encompass in one article the whole range of TESOL teaching/learning aspects and experiences that are used in the USA. For this reason, the present study focuses just on some of them. To a great extent, the American takeaways presented here are based on the author's personal experience of attending TESOL-related

graduate courses in an American university (Minnesota State University, Mankato) as a Fulbright Scholar, taking part in the Foreign Fulbright Moldova Faculty Development Program.

So, taking into account some of American aspects, approaches, experiences and practices related to preparing TESOL specialists, faced and experienced by the author personally, it is worth mentioning the following ones:

Syllabus

An American syllabus is not just a formality. It may be students' first exposure to a course, and its contents may determine whether or not they take the course. A syllabus lets students know what the course is about, why it is taught, where it is going, and what will be required for them to be successful in it. It represents kind of a contract between the professor and students, as well as a learning tool, providing both parties with a common reference point that sets the stage for teaching/learning throughout the course. The form and content of a syllabus vary depending on the university, department, course and instructor. Universities have some institution-wide policies and guidelines which are taken into account by instructors as they build their syllabuses. As a rule, this information can be found on the university website.

Generally, there are common components that successful syllabuses contain. These components communicate to students the following:

- course description (the content, learning objectives, characteristics of class meetings, logistics),
- course topics and assignments (schedule of topics and readings, assignments, projects),
- assessments (grading policy, requirements, rubrics, information about tests, exams),
- course policies and values (inclusiveness, integrity, responsibility, expectations for success).

Students get acquainted with all the syllabuses for the coming term during the first academic week, so called 'syllabus week'. It is a common practice to assign syllabus quizzes to students, to see how well they have understood what is waiting for them during the term, to avoid future misunderstandings, and to collect and further answer any questions they might have in this respect.

Course delivery formats and modalities

Besides traditional face-to-face instruction, when professors and students meet in person, there are other options, new educational solutions, which make learning more accessible and satisfy better clients', i.e. students', educational needs. These more modern options include the following:

- hybrid (class meets in person and has online asynchronous components as well);
- hybrid flexible or hyflex (class meets in person and virtual students can join via Zoom);
- online synchronous (class meets via Zoom at the same time every week with online asynchronous components);
- online asynchronous (class is fully online with weekly deadlines but does not have a required meeting time).

Educational technology

TESOL has been profoundly impacted by the technological innovation over the past few decades, which has been considerably intensified since the COVID-19 pandemic started. Technology has evolved to include Internet delivered content, and much wider usage of laptops, iPads, tablets, smartphones both by students and instructors. As a rule, all students present at the lesson in a typical American classroom have got gadgets and actively use them during classes to participate in learning experiences in the most efficient way. Actually, there is nothing to do during classes without them. It goes without saying that the students who attend classes online have to use them too. If students cannot have/bring their own gadgets for some reasons, they can borrow them from the library.

TESOL courses employ technology in the classroom to enrich interactive face-to-face and online learning experiences in the following ways:

- hyflex (hybrid flexible) course delivery format, when class meets in person and virtual students can join via Zoom (it should be noted here that there are plenty of suitable classrooms with all the necessary technology, including a computer for the instructor with the installed Zoom app, two screens – for the students present in the classroom and those online, microphones);
- incorporating all courses into the university learning management system (LMS), e.g. Canvas or D2L (Desire2Learn), where students can find all the necessary materials and download the majority of them, systematically submit homework assignments and get the professor's feedback, see their grades and total progress;
- homework or projects where students use reading material, video, audio, pre-recorded mini-lectures, etc.;
- self-guided computer-assisted learning (on Canvas or D2L);
- video recordings of actual lessons.

Flipped classroom

Flipped learning innovators are Jonathan Bergmann and Aaron Sams, American science teachers. They consider that the flipped classroom can address the learning needs of students by allowing their teachers to personalize the students' education. Basically, the concept of a flipped classroom is the following: "that which is traditionally done in class is now done at home, and that which is traditionally done as homework is now completed in class" [2, p.13]. The common stages are as follows:

1. Students deal with the content of the coming class individually.
2. They are encouraged to take notes, record any questions they have, and summarize their learning.
3. They have some assignments to do, theoretical or/and practical ones.
4. Students come to class with appropriate questions that help the instructors address their misconceptions.
5. After the initial questions have been answered (often in the form of micro-lectures), students are given some assignments; it might be an enquiry-based activity, a directed problem-solving activity, task-based learning, etc.
6. Finally, students get quite deep understanding of the topic both in theoretical and practical terms.

In a flipped classroom, the role of the teacher dramatically changes. They are no longer the presenters of information. Teachers spend their working time in the classroom interacting

with and helping their students. They answer students' questions, organize and monitor their activity, they do lecture sometimes, but it does not last for a long time. The majority of class time is used for more extensive hands-on activities and problem-solving. The role of the teacher in the classroom is to help students deal with the information, but not to deliver it.

In the TESOL context, typical homework assignments and activities, which students are involved in after having studied the content individually, might include the following:

- *The reading presents many ideas for how to use ... with language learners. Create a 'top ten' list of ideas based on the content and ideas mentioned in the reading/audio/video.*
- *In the reading/audio/video, the author gives some recommendations. Which two of them do you like the best? Explain why for each one.*
- *The author presents at least 6 different ideas for List the ideas below in the table and provide a description and/or example for each one (the first one has been done for you).*
- *Can you think of any other ideas for ... activities? List them below. Which two of these activities do you like best? Explain why for each one.*
- *Three ... are presented in the reading. Choose one that you like best and brainstorm/list some teaching activity ideas for it (at least 3 ideas).*
- *Choose one passage from the reading that was particularly insightful and/or interesting to you. Write the passage below and then explain your choice.*
- *The authors provide several justifications for the importance of ... in this reading/video/lecture. List these justifications.*
- *Outline the most important features of*

As we can see, such assignments contribute to the development of students' analytical and critical thinking skills. They do not just read/listen to the new material, they actively use it (make an analysis, compare, classify, make conclusions, justify their choices, etc.).

Typically, students submit their homework on the LMS before the class. However, after having worked with the content at home, students continue working with their answers/notes when they come to the classroom. They usually work in groups/pairs, share ideas, compare and complete their answers, select the most important points. Besides, some classroom activities might be organized to work more with the content. As a result, students leave the classroom having acquired lots of useful knowledge and skills related to the topic.

To sum up, flipping the classroom establishes a framework that ensures students receive a personalized education tailored to their individual needs.

Cooperative learning

As it has been mentioned above, it is a common thing to organize work in groups/pairs both during classes and beyond them, which has its roots in the necessity of developing students' collaborative and communication skills and ideas behind the cooperative learning approach. Students often have to discuss some ideas, approaches, activities, which were designed by them while doing their homework. It is not just discussing; they often have to choose the best one(s) and report to the class. Various roles might be assigned when students work in groups, such as the note-taker, presenter, time keeper, team leader. It must be noted that this work is skillfully organized by professors for both categories of students: physically present in the classroom and online. It hardly ever happens when students do not work in

groups/pairs and Zoom break-out rooms are not used. Online students participate in cooperative activities as efficiently as in-class students do. The distance is not a problem. Thus, all the four essential elements of cooperative learning are effectively implemented, both face-to-face and online: positive interdependence, individual accountability, equal participation and simultaneous interaction. This approach prepares students for working in real-life conditions, when they will have to cooperate with their colleagues, supervisors, administration, learners and their parents.

Practice-oriented instruction

Practice-oriented learning is the process of students mastering an educational program in order to develop their practical skills through the implementation of real practical tasks. The basis of practice-oriented learning is the optimal combination of education with applied training. Thus, much emphasis is placed on practical tasks and assignments, without neglecting theory at the same time. When students do their homework, after having studied some theoretical basis for various approaches, methods, techniques, they, as a rule, are assigned to make lists of techniques/activities which they've read about, to choose a number of those they like most of all and to justify their choice, or they have to design an activity, to prepare a worksheet, to make a set of exercises, etc. When working in the classroom, the professor usually organizes group or pair work, so that students discuss their lists, compare their choices, identify similarities and/or differences, and choose the best one(s) as a group. This kind of work promotes students' multilateral development, contributing to the improvement of their analytical, critical-thinking, communication and collaboration skills, thus preparing them for real-life work reality.

Assessment

Assessment is also practice-oriented. Common assessment criteria are mostly based on students' skills, but not just their knowledge. To put it otherwise, it is more important to assess what students can do than what they know. Typical assessment criteria are the following:

- students' attendance and active participation in classes,
- homework and response to readings,
- oral presentations (e.g. of some TESOL theories, approaches, methods), which can be done in groups/pairs or individually,
- lesson design (depending on the course it can be task-based language teaching lesson design, or pre, during and post listening/reading lesson design, etc.), which students can prepare alone, in pairs or groups.

It should be noted that the assessment procedures are clear and transparent. Students are able to understand clearly what they are trying to learn and what is expected of them right from the beginning of the course, when they are presented the syllabus, do the syllabus quiz and have an opportunity to ask any questions related to the course, including those related to assessments aspects. Another important assessment issue is that it is not just a formality. Students are given immediate feedback about the quality of their work and what they can do to make it better. If they are experiencing some problems, they might be helped by professors, who are always offering their assistance. Due to these actions, students are able to build knowledge of themselves as learners and become meta-cognitive, which helps them

make greater sense of their learning experiences and leads to greater achievements. As a result, students take more responsibility for their learning and achieve better results.

Conclusions

In general lines, the approach to preparing TESOL specialists in the USA can be characterized as inclusive, enthusiastic, dynamic and engaging. Students feel their importance in the classroom. TESOL programs cater to student diversity, whose needs are carefully taken into account, both current learning needs and prospective professional ones. As a result, TESOL programs in the USA attract significant numbers of international students, who intend to return to their contexts to practice TESOL. Another category of students are local ones who wish to participate in the TESOL industry inside or outside their home country. Definitely, American universities can show a good example as to how to prepare TESOL specialists, they have got a lot of useful lessons to share and can contribute to TESOL becoming a truly global profession.

BIBLIOGRAPHY

1. BAILEY, K. M. (2001). Teacher Preparation and Development. *TESOL Quarterly*, 35(4), 609–616. <https://doi.org/10.2307/3588439>
2. BERGMANN, J.; SAMS, A. *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education, 2012. 123 p. ISBN 978-1-56484-315-9.
3. BURNS, A.; RICHARDS, J. C. *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 2009. 325 p. ISBN 9780521760126.
4. Course and syllabus design. Available at: <https://teaching.washington.edu/topics/preparing-to-teach/designing-your-course-and-syllabus/#Syllabus> [Accessed 06 December 2022].
5. How to Become an English as a Second Language (ESL) Teacher. Available at: <https://www.eslteacheredu.org/> [Accessed 06 December 2022].
6. Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) Program. Available at:
7. <https://hss.mnsu.edu/academic-programs/english/English-degree-programs/tesol-program/> [Accessed 06 December 2022].

PUBLICITATEA SOCIALĂ ȘI PUBLICITATEA COMERCIALĂ COMMERCIAL ADVERTISING VERSUS SOCIAL ADVERTISING

Diana Motreniuc

PhD student,

Moldova State University

ORCID: 0000-0001-7038-3471

CZU: 659=111

Rezumat: *Datorită efectelor pe care publicitatea le are asupra structurilor individuale și sociale, publicitatea a devenit unul dintre factorii care influențează semnificativ viața socială, uneori chiar inducând schimbări majore în societate. Circulă seturi de imagini, idei și mesaje, stereotipuri de gândire și comportament la care membrii publicului se referă atunci când își construiesc propriul comportament. Publicitatea reușește să construiască un limbaj care unifică totalitatea acțiunilor umane și care, fiind generalizată în societățile avansate, reușește să modeleze sistemele de valori și reprezentările sociale. În funcție de scopul său, distingem două tipuri de publicitate, comercială și socială. Vom analiza ce diferențe au aceste două tipuri și cum se străduiesc să fie complementare și cooperante în același timp.*

Cuvinte-cheie: comercial, social, publicitate, comunicare.

Advertising plays an important role in the informational society today. Both commercial and non-profit organizations use personalized advertising messages using various

communication channels (television, media, street, transport, etc.) to reach the target audience. Advertising builds society's attitude towards a large number of problems and influences people's behavior and thinking. Today, being part of a consumer society, we are exposed to hundreds of daily advertisements, so it is impossible to imagine the world without advertising. "Advertising is not something that we scrutinize, is not something separate from us, but is a part of something we belong to, something that is a part of us" [1, p.182]. "Advertising is not part of the dominant culture. It's the dominant culture." [10, p.50] is another phrase found in advertising theory and criticism in the context of debates about the position and role of advertising in contemporary culture today.

There are several criteria for classifying advertising: by field (fashion, automobile industry, telecommunications, ecology, etc.) by advertising objects (product, brand, institutional, etc.), by intended effect (direct or delayed action), by the geographical criterion (local, regional, national and international.), according to the psychological mechanism (rational, mechanistic or behaviorist, integrative, psychodynamic or suggestive advertising), according to the communication channel (TV, radio, street poster, print media, through events, by post, via the Internet), by the tone of communication (aggressive or mild/non-aggressive), by the content of the message (connotative or denotative), by purpose (commercial and non-commercial). However, we will comment the classification according to the type of field and according to the purpose (obtaining profit or determining the change of attitudes, behavior), that is the commercial advertising and social advertising.

Social communication problems within a community, undoubtedly, represent a considerable challenge for the characters involved in the development of intervention plans and public policies. Whether it is public health issues, obesity, speeding, driving drunk, unprotected sex, smoking, skin cancer or broader issues such as literacy or environmental protection, social change must first come through a change of individual attitudes and behaviors.

Communication campaigns designed to influence the behavior of the entire population were actually developed long before the term "social marketing" appeared in advertising. Some of these campaigns were: to abolish slavery around 1850 in the United States, those encouraging farmers to settle in western Canada in the 1880s, or those to recruit women into male-dominated jobs during the Second World War.

As Kotler claims, in the conditions of the modern era, social responsibility requires companies to satisfy the individual requirements of consumers, as well as those of society's as a whole, and to act in accordance with their long-term interests. The concept of marketing through this lens can lead to the avoidance of potential conflicts between consumer demands and long-term social prosperity. Therefore, new concepts such as "human marketing", "intelligent consumption", "marketing of ecological imperatives" are combined by Kotler in a notion of "social marketing", hence social advertising.

Social advertising in Kotler's works, as in other authors', appears with the qualifications "public", "non-profit", "non-commercial". For example, Dan Petre and Mihaela Nicola distinguish advertising as follows: commercial (advertising), which aims to obtain profit and non-commercial, which is made by non-profit organizations (professional associations, NGOs), to determine changes in behavior, attitude, to prevent negative,

indifferent attitudes or to attract volunteers. The parallel is here between: advertising for certain products and advertising for non-products, also called "advertising of ideas" [8, p.51].

However, some Russian analysts consider them subdivisions of social advertising. While the term social advertising is most often met in Russia, other countries give it the title of public or non-commercial advertising. In Moldova, the term is taken from the Russian language and is also more widely used as "social advertising". Recently, social advertising is becoming more and more widespread in our country as well. Nowadays, few people clearly understand that social advertising still differs from the others.

In other sources, it is mentioned that the combination of words "reclama sociala" is a direct translation of the English "social advertising", in the USA the term "public service advertising" and "public service announcement" are used for the name of this type of advertising - abbreviated PSA. The PSA object is the idea, which should have a certain social value. Social advertising is often aimed at the general public, which is concerned with general human problems: the fight against violence, protecting nature; people's health, drug addiction, AIDS. The goal of PSA is to change the public attitude on a certain issue, and for a longer perspective – to create new social values. The latter being our object of study.

If we analyze the combination of words "social advertising", we can see that the word "social" has several connotations here. The first would be "social in advertising", which belongs to human society. Thus we can say that any advertisement (both commercial and social) involves two discourses: about the product (service) and about society. Any advertisement involves the consumer's place in society, even the simplest one highlights the personality of the person and his socio-cultural adaptation. The second connotation of the word "social" would be related to the relationship between people in society, the attitude of one towards another. It involves what we call norms in society or a set of rules that establish human culture and set us apart from the animal world. And the third connotation would be the meaning of referring to the social or socio-political sphere of the state, i.e. the support of minorities, the activity of non-commercial organizations and the encouragement of charity projects.

In our country, the law on social advertising, article 21 of the Law of the Republic of Moldova on advertising No. 1227-XIII of 27.06.97 provides that (1) Social advertising "represents the interests of society and the state in terms of expanding a way of healthy living, health protection, environmental protection, integrity of energy resources, social protection of the population. It is a non-profit activity and pursues philanthropic and socially important objectives" (Official Monitor). State management of social advertising in different countries proceeds differently: in several Eastern countries, these tasks are performed by the state, in others they are assigned to public and social organizations, in some states there is no regulation of the social advertising domain.

By definition, social advertising is a type of communication aimed at updating some social problems and some moral-spiritual values. Its purpose is to humanize the society through the formation of these values and the contribution to the rooting of appropriate behavioral models of cohabiting in a society, also, having an instructive-educational role. Such advertising is obviously different from the conventional type, having editorial integrity and engaging through relevance and value.

From the multitude of social advertisements found on the street, on the Internet and made by social campaigns, we could categorize social advertising on the following themes:

- Ecological advertising (environmental protection/pollution, animal protection/abuse, littering, deforestation/planting trees)
- Racist advertising
- Gender equality advertising (Sexual harassment, human trafficking, pedophilia)
- Domestic violence advertising
- Political advertising (anti-war, elections, promoting candidates)
- Health advertising (smoking, alcohol, fighting cancer)

The main topics of social advertising in Moldova today are: a healthy lifestyle, following the traffic rules, strong family relationships (including increasing the birth rate), promoting a sense of responsibility towards the fate of children and socially vulnerable groups and less attention towards respect for nature.

We could emphasize several objectives of social advertising: stimulating the research of an information; popularizing a social cause; changing some activity skills; reducing the waste of resources; communication of the political point of view; improving public attitude.

According to Kotler's definition, commercial advertising is "any paid form of non-personal presentation and promotion of ideas, goods and services through mass media such as newspapers, magazines, television or radio by an identified sponsor" [2, p.58].

Social and commercial advertising are similar in form of communication, but differ in its essence. That is why it is necessary to approach and regulate them differently. In its extended sense, commercial advertising represents the "methodical action, specifically carried out for the psycho-social awareness and motivation of the buyers for the given products" [9, p.180]. While social advertising represents the means of activating the human psyche (by awakening attention, perception, and inner elaboration) in order to update a desire doubled by the voluntary availability to acquire a behavior or attitudes.

From the point of view of the composition, the lack of brand and logo is noticeable in the social advertisement, having in common the slogan and the title (headline). Also, it is very important that the slogans and their texts are credible, and this will be maintained by bringing arguments within the limits of the truth, because the consumers are the decision-making factor. To the extent that consumers consider the ad credible and useful, they are motivated to memorize it.

According to some authors, the common functions that these two types of communication have are:

- the information function, which refers to informing the public about products, services, phenomena;
- the motivation function, where the consumers develop preferences and are motivated to purchase the product or follow an action, it's the function that facilitates the relationship between the advertiser and the consumer and responds to the primary objective of an advertising campaign: to make a product/service known;
- the socialization function, which transmits the generally accepted social rules, attitudes, roles, offering models of behavior and social values (2, p.220).

According to other authors, for example Moldoveanu, (1995), who names 6 functions of classical advertising: (1) the function of communication, information, transmission of

information; (2) economic function; (3) social function; (4) political function; (5) the persuasive function; (6) the poetic (cultural) function, we can also find the following common functions: persuasive and cultural (poetic). The persuasive function aims explicitly and declaratively to influence opinions and modify behaviors. The consumer cannot be influenced with manipulative messages, except the case when the markets are insufficiently developed or informed. As consumers become more educated, the persuasive function also becomes poetic and artistic. The cultural (poetic) function is the artistically well-made advertisements that cultivate the sensibility and taste of the public.

The functions that are not common to commercial and social advertising are the political and economic ones. Unlike the commercial one, social advertising has no selling price and does not stimulate economic competitiveness, and from the point of view of the political function, it does not influence the economic or political balance of the market. Also, the legislation provides multiple restrictions and prohibitions when it comes to medicines, alcohol, tobacco-based products, the presence of certain symbols or characters in commercials, especially videos. Contrarily, in social advertising, these restrictions and prohibitions are missing. A creator of messages/appeals of public interest must count on the protagonist - well-known and credible characters to the public, in order to strengthen the impact expected from the broadcast of the spot.

Another difference between social advertising and commercial advertising is related to the evaluation of effectiveness. Commercial advertising can be evaluated based on specific statistical indicators: the increase or decrease in the level of sales of a product or service. The effectiveness of social advertising can be measured based on indicators of recognition of a certain phenomenon, as well as changes in the public's attitude towards this phenomenon. As a rule, a social advertising campaign does not bring results in the form of profit, material and moral dividends. Its effectiveness can manifest itself in a few years and in an entire generation.

If we consider these two types of advertising in terms of the target audience, commercial advertising represents a certain type of product or service, in connection with it, advertising information is directed to a certain circle of people - potential buyers, as a rule, with a selection of gender, age, social status, etc. Meanwhile, social advertising affects society as a whole or its most active part, as well as those individuals who are involved in making significant social, economic or political decisions.

Green advertising is currently one of the most ineffective in terms of social information. This is due to a set of reasons, firstly because of a lack of understanding of the significance that should be given to social advertising on this topic. Green advertising is monotonous; it practically does not contain any subgroups that differ in their structure. The main appeal of environmental social advertising is not to throw garbage, to try to keep the city clean, to be aware of protecting the nature around us, etc.

Environmental advertising is considered to be targeted, controlled and recognized information, focused on changing attitudes, tastes and habits, moreover, on changing mentality. An ecologically oriented way of thinking refers to a new step in the development of a civilization that is concerned with the state of its habitat. It finds its expression today in the emergence and development of ecological advertising. The purpose of ecological advertising in modern society is to draw public attention to current, acute environmental

problems and ways to solve them, to improve social life, to form public self-awareness, an active life position.

The language of advertising reflects changes and modern phenomena in the cultural, social, economic life of society, new meanings are created that determine the behavioral patterns of many people. Advertising as a multidimensional phenomenon is of great interest to linguists, for whom the object of study is the advertising text, its specifics, functions [11, p.70]. Advertising is a combination of science and art. Being a complex science, and appearing at the intersection of mathematics, psychology, sociology, logic and statistics, advertising is the main marketing tool. F. Kotler writes that advertising is "a branch of mass communication, in which informative-figurative, expressive-suggestive texts are created and distributed, addressed to groups of people to encourage them to make the choice and action necessary for the author" [3, p.74].

In conclusion, advertising, for the most part, is just an information package with the help of which we are forced to accept a certain worldview, advertising is firstly, an imposition of specific values or a rejection of them. We observed that, despite significant differences in terms of missions, objectives, subject matter and performance evaluation, and in the presence of clear competition, these types of advertising in modern realities strive for complementarity and cooperation for the benefit of society. Recently, commercial and social advertising are intertwined to arouse the public's interest. By understanding the difference between commercial and social advertising, we can more easily identify the purpose of advertising, if the idea is to make a profit or change attitudes and behaviors. Social and commercial advertising forms an image of the world and socially preferred behaviors, forms and reinforces values, ideals and stereotypes in the minds of the target audience, fulfilling a regulatory function in the life of different social groups. Despite the fact that in all cases advertising is engaged in promoting of something, the subject differs significantly in these two types of advertising. Commercial advertising promotes a product or service, while social advertising promotes public ideas and values. Social advertising, being less financially supported, reaches wide popularity more slowly, although thanks to current platforms like Facebook, Instagram, Twitter, etc., it is gaining popularity and publicity. Social media manages to make the messages effective and reach the audience faster.

BIBLIOGRAPHY

1. COOK GUY, *The Discourse of Advertising*, Routledge, 2001; p.182, ISBN-10: 0415234557.
2. KLOSS INGOMAR, *Advertising worldwide*, Springer Verlag, Berlin, 2001, ISBN-10-3540677135.
3. KOTLER, Ph, *Marketing Management*, Bucuresti, Teora, 14th Edition, ISBN- 978-0-13-210292-6.
4. KOTLER Ph., *Marketing Essentials*, Michigan University. Prentice-Hall, Inc., 1984, ISBN 0135572320.
5. MOLDOVEAN I., *Psihologia reclamei*, curs universitar, 2009.
6. MOLDOVEANU, M., MIRON D., *Psihologia reclamei*, Editura Libra, Bucuresti, 1995, ISBN · 973-9016-44-8.
7. O'GUINN THOMAS, ALLEN CHRIS, SEMENIK RICHARD J., *Advertising and Integrated Brand Promotion*, 6th Edition, ISBN-13: 978-0538473323, ISBN- 10: 0538473320.
8. PETRE DAN, NICOLA MIHAELA, *Introducere in publicitate*, Ed. a 2-a, Comunicare.ro – Bucuresti, 2009, ISBN 978-973-711-185-2.
9. TODORAN, D., *Psihologia reclamei –Studiu de psihologie economica*, Editura Tritonic, Bucuresti, 2005, ISBN 973-733-039-0.

10. TWITCHELL J., *An English Teacher Looks at Branding*, Journal of Consumer Research, 2004
11. ГАСПАРЯН О. Т. *Интенциональные стратегии современного рекламного дискурса*: автореф. дис. ... канд. филол. наук / О. Т. Гаспарян. – М., 2017. – 27 с.

CREAREA UNUI MEDIU DE ÎNVĂȚARE POZITIV PENTRU ELEVII CES CREATING A POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT FOR SEN STUDENTS

Darawsheh Ahlam, PhD,
Academic College of Education, Israel, Haifa
ORCID:0000-0002-0958-399X

Galia Nadia, PhD,
Academic College of Education, Israel, Haifa
ORCID:0000-0002-9039-5717

CZU: 376(569.4)=111

Rezumat: *Lucrarea se axează pe modalitățile de organizare a unor medii de învățare incluzive pentru elevii cu nevoi educaționale speciale din școlile israeliene. Sunt abordate aspecte teoretice care asigură calitatea experienței educaționale legate de modificarea Legii Educației Speciale care recomandă integrarea elevilor cu nevoi educaționale speciale în sălile de clasă obișnuite cât mai mult posibil pentru a minimiza segregarea și excluderea. Este demonstrat faptul că construirea unui mediu de învățare incluziv poate spori performanța academică, dezvoltarea socială și emoțională, stima de sine și acceptarea de la egal la egal, care sunt valori importante în societatea modernă. Lucrarea analizează factorii care pot transforma instituțiile în unele incluzive și rolul profesorului în acest proces. Profesorii reflexivi au fost identificați ca facilitatori ai dezvoltării și schimbării iar, mediile de învățare incluzive necesită soluții mai creative și o atitudine pozitivă.*

Cuvinte-cheie: *Medii de învățare incluzivi, elevi, nevoi educaționale speciale, profesori.*

Israeli has more laws that make the country education policy inclusive. According to the 2002 *Special Education Law amendment* the students with special educational needs are recommended to take in regular classrooms as much as possible to minimize segregation and exclusion [13].

First, inclusive education is placing students with special needs in "regular schools" rather than separate ones in order to provide them the tools they need to participate fully in society. Second, it promotes equality, respect, and unity by teaching "regular students" about the needs of their peers who have various disabilities. Therefore, these are assets motivating a community to want a school that is more inclusive. *The international community's commitment in 2015* to 'ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all' as *the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4)* [12] is one of the clearest examples of the overall pledge to leave no one behind, contained in the United Nations (UN) 2030 Agenda for Sustainable Development. Equity and inclusion are two main pillars of the 2030 Agenda as unequal distribution of resources and opportunities persists. Disability is one of the characteristics that leads to inequality and lack of equity. Students with special educational needs usually are at risk of discrimination. In this context, an inclusive and equitable learning environment is at the core of modern educational system. According to many researchers, inclusion in school is not only a result, it is a process [2,6,11]. It concerns all parts: teaching staff, administration and students. From our experience, it's known that the process should embody the principles of dialogue,

participation and openness, bringing all involved together to solve emerging tensions and dilemmas. Also, it was proved that careful design of learning environments and provision of inclusivity can provide many benefits like achievement, social and emotional development, self-esteem and peer acceptance, that are of great value in a modern society. Building inclusive classrooms in our schools can prevent stigma, stereotyping, discrimination, and alienation. The prerequisite is to see learner diversity not as a problem but as an opportunity. One factor that determines the quality of inclusion is the way it is seen by those who are concerned about it. Inclusion cannot be achieved if it is seen as an inconvenience or if the people involved have a fixed mindset. As a result, an important factor is attitude. In many national schools, the teachers are stingy in the effort to be cooperative and open to inclusiveness, but still, their attitude can be changed. Of course, professional development can make difference in teachers' attitudes. According to You, Kim and Shin, who conducted a study on Korean teachers' efficacy and beliefs on inclusive education, they found "when teachers, irrespective of their age, receive sufficient teaching and training experiences related to supporting children with disabilities, they tend to believe in inclusive education and their ability to serve all students in inclusive classrooms" [11, p.9]. Only by having a correct attitude towards inclusivity, the school administration, teachers, and students can build the right learning environment essential in both, the teaching-learning process and in the well-being of students and teachers. The school administration as well as the teachers must try to build a centered learning environment where the basic role has the teacher. He has to design learning activities able to transform the learners into active students. Also, one factor that helps to design more positive learning environments is to adapt the school spaces, looking for the optimal solutions to integrate collaborative learning, outdoor learning, digital technologies, independent study, and informal learning in their schools. A flexible learning environment involves both changing the way desks are arranged in a classroom and completely different learning spaces. Changing the space can help stimulate collaboration or facilitate direct contact with the study topic. Such changes to the learning environment are often not expensive. Therefore, they can have a substantial impact: studies show that the learning environment can stimulate student progress.

The school that wants to be open and flexible, approaching the manner of inclusiveness, must ensure, through the management, it proposes [8, p.45]:

- a real understanding of what inclusion is, defining the process as such, not just a simple placement of children together;
- to recognize the links between inclusive education and valuing human diversity. This manner ensures the promotion of the school ethos that values all students and their families;
- to facilitate an environment of flexible support and creative responses to individual needs/requirements. The lack of success in initial responses should not be a reason to abandon inclusion but become a starting point;
- recognition of inclusion as a part of equal opportunities policies with clear arrangements for implementation, substantiation, and monetarization;
- to ensure that all developments of schools and school policies take into account the principles of inclusiveness;
- to ensure that the admission of students with special educational needs in educational structures is oriented positively and sensitively. In some cases, the presence of adequate

support, appropriate advice, and the most effective guidance must be taken into account to ensure that all students' needs are solved positively, that all students and parents must feel accepted;

- work in collaboration with local authorities and agencies to identify possible barriers and consider how they can be better overcome;

- to recognize that changes in educational practices will require the support of the entire school staff and the local community. Everyone must be involved and consulted in the inclusive development of the school;

- to support staff access to professional development opportunities that support the development of inclusive practices.

Actually, how should be a teacher in an inclusive classroom? Are there any focuses that should be taken into consideration? As revealed by many researchers, an inclusive classroom teacher should be even more creative and flexible than a usual one. The teacher that works with special educational needs students should give careful consideration about what is to be taught, 'how' rather than 'who's to learn, and to the learning needs of all students not just those with 'additional needs', classroom environment as well as engage in reflective responses to support difficulties which learners encounter in their learning (Florian and Black-Hawkins 2011, Florian & Spratt, 2013).

Two abilities are there important in this context. The teachers should be able to take initiative and use intuition. This is because teaching in an inclusive classroom requires creativity. Creating learning opportunities for all students means extending or adjusting what is ordinarily available for all students so to create a rich learning community. Identify learning strategies that allow the teacher to create individualized learning and use formative assessments that support this form of learning (Florian and Back-Hawkins, 2011). The teachers' main task is to identify strategies that will allow them to build an inclusive learning environment. It is a great challenge as it supposes a whole process of management and planning of resources and content that finally will have to correspond to their real learning needs. Creating a positive learning environment, positive relationships, adapted learning strategies, and adjusted curriculum, are elements that can lead to a successful outcome. These elements suppose a collaborative process that involves anticipation and planning plus collaborative partnership working.

The teacher must have a multidimensional view of learning situation and plan teaching learning activities taking into account these key features:

- effective management;*

- different styles of learning;*

- learner engagement and participation;*

- family engagement and participation;*

- curriculum accessibility.*

Inclusive curricula are based on the view that learning occurs when students are actively involved, taking the lead in making sense of their experiences. Adjusting the curriculum to meet the needs of all students can make a difference fully engaging students in learning activities. The teacher does it trying to know as much as possible about students. According to UNESCO the modern education system of a developed democratic community is designed to correspond to the individual educational requirements of the person, such as:

□ *the need for a complete and multilateral development of the individual*, taking into account the characteristics like individual features, interests, reasons (personal success);

□ *the individual's need to belong to a group/social environment*, to participate in life society/community/group (social success).

On the whole, the teacher should keep close relationships with all stakeholders (family, administration, students, etc.) to design the most appropriate learning environments and ensure equity and equality for all students.

Reflection is a valuable stage in the process of transforming learning environment in one more inclusive. It allows teachers to look at what they do in the classroom and think about why they do it and if it works-a process of self-observation and self-evaluation. Many studies say that reflective practice is “learning through and from experience towards gaining new insights of self and practice” [4,5]. It is often presented as a personal tool that teachers use to observe and assess the way they are teaching but it becomes effective when it is a systematic process and followed by some actions that lead to changes.

Teachers have to reflect on the level of the learning environment and appreciate if it is enough inclusive. Here are couples of reflections for improvement [4]:

- How well is the curriculum designed to develop and promote equality and diversity?
- Do really the applied approaches improve student`s learning or curriculum?
- Do we have a good classroom organization that facilitates all children`s learning needs?

- Is enough applied collaborative work in my blended learning environment?

- Do my students have good family support?

Reflection in teaching is a very efficient practice that supposes development and improvement. Inclusive teaching requires change and flexibility, so by being reflective the teacher will always seek and try out new ways of working, collaborating, and experimenting with different learning strategies. Reflecting teaching is analyzing, discussing, evaluating, changing, and developing own practice. In Israel, the teacher should form a partnership with other professionals who work alongside students in the classroom or specific learning centers. So the teacher has to engage in discussions with other teachers and professionals outside the classroom, and experiment or strive to use different strategies to help children learn [6]. There are special resource centers that have a vital role in supporting regular schools as they try to become more inclusive. Students with special educational needs are attending them or vice versa the professionals from the centers come to school to support vulnerable learners. For this reason, the teachers are encouraged to cooperate to ensure their students' needs. In brief, schools and other learning centers provide support for students with special educational needs and are prepared to respond to students' diversity in the classroom. Teachers should have the opportunity to be involved in continuing professional development regarding inclusive and equitable practices.

With that in mind here are some recommended classroom strategies that will be useful regardless of specific needs:

- Establish clear minimal rules for conduct.*

- Apply those rules regularly.*

- Approach low-level disturbance delicately.*

- Make time to hear the opinions of all kids.*
- Create a "scaffolded" learning strategy.*
- Consider the individual requirements of each student in your class.*
- Support them in ways that will help ALL of the students in your class.*
- Establish a peaceful, focused learning atmosphere.*
- Display schedules and important details in a clear manner.*
- Pre-assessment should be used to guide your planning.*
- Let students decide how to demonstrate what they have studied.*
- Avoid comparing the growth of different learners; each student's progress is important.*

Inclusion gives students what we all want and need: a sense of belonging. It is tremendously effective to establish an accepting classroom where everyone feels respected. Even if you don't think of yourself as the best teacher in the world, you can make a student feel included, safe, and respected so that they will always remember you as the teacher who had the biggest impact on them.

Conclusion. Inclusive education is education for all. The inclusive classroom is the most appropriate educational context, where students are treated equally. Schools must take an inclusive approach by being flexible and responsive. In this context, the teacher is the main factor that through effective management and individualized approach can ensure positive learning environments for students with special educational needs. Success is possible only if the staff have a positive attitude towards inclusivity. Continuous professional development is a decisional tool in forming the right attitude for all those involved in building more inclusive school learning environments.

BIBLIOGRAPHY

1. ARMSTRONG, D. Experiences of Special Education: Re-evaluating Policy and Practice through Life Stories. London: Routledge, 2003. <https://doi.org/10.4324/9780203380550> CrossrefGoogle Scholar.
2. BOOTH, T. & Ainscow, M. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England, 2002. (24.50 British pounds). Google Scholar.
3. COUNCIL of Europe. Resolution 2097 (2016): Access to School and Education for All Children. Strasbourg, France, Parliamentary Assembly, Council of Europe, 2016.
4. FINLAY, L. and Gough, B. Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social sciences. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
5. FLORIAN, L. and Black-Hawkins, K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, 2011 [online] 37(5), pp.813-828. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
6. FLORIAN, L., Spratt, J. Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. European Journal of Special Needs Education, 2013, [online] 28(2), pp.119-135. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.778111> [Accessed 17 Apr. 2017].
7. GIBBS, G. Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic, 2000.
8. HALDER, S. & Argyropoulos, V. *Inclusion, Equity and Access for Individuals with Disabilities: Insights from Educators across World*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2019. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5962-0> CrossrefGoogle Scholar
9. HEROLD, B. Technology in education: An overview: *Education Week*, 2006. Retrieved from <http://www.edweek.org/ew/issues/technology-in-education/>

10. SLEE, R. Defining the Scope of Inclusive Education. Paris, UNESCO. (Background paper for Global Education Monitoring Report, 2020).
11. YOU, S., Kim, E. K. & Shin, K. 'Teachers' belief and efficacy toward inclusive education in early childhood settings in Korea.' Sustainability, 2019, 11 (5), pp.1489. CrossrefWeb of Science®Google Scholar.
12. https://www.gavi.org/our-alliance/global-health-development/sustainable-development-goals?gclid=Cj0KCQiA_P6dBhD1ARIsAAGI7HBLhUd29PDUaPVGh8dnmU9Hlbn0ugtw8EZjhgP_SCk0gr5BmgTVFAcaAqpVwEALw_wcB
13. <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/israel/~inclusion>

ASSOZIOGRAMM ALS EFFEKTIVES MITTEL ZUR FÖRDERUNG DES SCHRIFTLICHEN AUSDRUCKS

ASSOCIAGRAM AS AN EFFECTIVE TOOL FOR IMPROVING OF WRITING SKILLS

Iuliana Tiosa

PhD of Philosophy in Pedagogical Sciences, associate professor

„Ion Creangă” SPU, Chișinău.

ORCID: 0000-0002-4817-8305

CZU: 37.02:811.112.2

Rezumat: Acest articol cercetează asociograma ca mijloc efektiv de dezvoltare a exprimării în scris. Articolul aduce în vizor definițiile cele mai relevante și încearcă să dea răspuns la următoarele întrebări: Ce înseamnă exprimarea în scris la lecția de limbă străină?, Din ce elemente este alcătuită exprimarea în scris?, Ce înseamnă asociogramă?, De ce asociogramele pot ajuta și dezvolta exprimarea în scris?, Care sunt beneficiile și etapele de realizare ale asociogramelor?

Cuvinte-cheie: exprimarea în scris, asociogramă, faza de planuire.

Abstract: This article explores the associagram as an effective tool for improving the writing skills. The article investigates the most relevant definitions and tries to answer the following questions: What does writing skills mean at the foreign language lesson?, What are the components of the writing skills?, What does associagram mean?, Why can associagram help and improve writing skills?, What are the benefits and stages of implementation of associagrams?

Key-words: Writing skills, associagram, planning phase of writing activities.

Der mündliche Ausdruck belegt natürlich immer noch den ersten Platz beim Erlernen einer Fremdsprache, aber der schriftliche Ausdruck darf auf keinen Fall vernachlässigt und unterschätzt werden. Durch einen geschriebenen Text beweisen wir nicht nur die Anwendung der gelernten Strukturen und Redemittel, sondern die mentale Anknüpfung unserer Denkweise, Gedanken und Ideen. In diesem Artikel geht es um Assoziogramme als effektives Mittel zur Förderung des schriftlichen Ausdrucks.

Was ist aber *der schriftliche Ausdruck*? Im GER [8, S. 21] finden wir folgende Erklärung: Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) produzieren und/oder rezipieren. Text heißt jeder Diskurs (mündlich oder schriftlich), der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Texte werden während der Ausführung einer Aufgabe Anlass für Sprachaktivitäten, indem sie diese unterstützen oder sogar als Prozess oder als Produkt Ziel der Aktivität sind. In der wissenschaftlichen Literatur sind noch diese Definitionen zu finden:

- Der Teilnehmende erbringt eine Schreibleistung;
- Die Fertigkeit Schreiben wird geprüft;
- Das ist die Fähigkeit, Gedanken und Sichtweisen über das Schreiben deutlich zu machen;
- Sich schriftlich ausdrücken können = zur Sprache bringen.

Das Schreiben in der Schule, in einer Prüfung, an der Universität ist eng mit Angst verbunden. Die Angst löst bekanntlich solche Prozesse in unserer Psyche aus, die unsere Aneignungsfähigkeit im weiten Sinne des Wortes beeinträchtigen können. Der Lernende, der Angst beim Schreiben empfindet, kann sich nicht konzentrieren, kann den inhaltlichen Faden leicht verlieren, kann die grammatischen Strukturen nicht richtig einsetzen.

Schreiben ist auch deshalb kompliziert, weil es stark von kognitiven Aktivitäten begleitet sei. Diese Meinung vertritt Storch [7, S. 248] und nennt die folgenden kognitiven Aktivitäten z.B. Nachdenken über Inhalt, Ausdruck und sprachliche Form, Achten auf sprachliche Korrektheit, intensive Kontrollaktivitäten während des Schreibens, Überarbeitung des Textes. Aus diesen und aus anderen Gründen sei das Schreiben eine lernintensive Tätigkeit und eigne sich deshalb gut zur Festigung von Sprachkenntnissen. Nur weil wir uns beim Schreiben mit eigenen Gedanken stark auseinandersetzen und als Folge reflektieren, führt das Ganze natürlich zuerst zum besseren schriftlichen Ausdruck aber generell zur Förderung des Sprechens. Auch Bausch [1, S. 292] bezeichnet Schreiben als etwas Kompliziertes und behauptet, dass in der Fremdsprachendidaktik das Schreiben als vierte und zugleich schwierigste Zieltätigkeit neben und nach dem Sprechen, Hören und Lesen gelte.

Abschließend kann man mit Sicherheit behaupten, dass das Schreiben schwer aber zugleich lernbar ist. Die meisten Didaktiker sind sich einig, dass die Textproduktion auf drei Ebenen trainiert werden sollte: Planen, Formulieren, Überarbeiten (in Anlehnung an das Prozessmodell von Hayes und Flower). Da der ganze Schreibprozess mühsam ist, sollte der Lehrer mit handlungsorientierten Aktivitäten diesen Prozess entlasten. Ich finde Assoziogramme perfekt für die Schreibphase Planen.

Im zweiten Teil des vorliegenden Artikels geht es um Assoziogramm. Zuerst möchte ich mit der Definition beginnen. Ein *Assoziogramm* ist eine visualisierte Sammlung von Wörtern, die dem Ersteller zu einem zentralen Begriff einfallen. Assoziogramme werden vorwiegend zum Lernen verwendet. Die Technik soll den Einstieg in ein Thema erleichtern. Bei der Grundform des Assoziogramms wird in der Mitte der Zeichenfläche (Blatt Papier, Tafel, Zeichenprogramm) ein Oval oder Kreis gezeichnet, in den der zentrale Begriff hineingeschrieben wird. Im nächsten Schritt schreibt der Ersteller die Wörter, die ihm zu dem Begriff einfallen, um das Oval mit dem zentralen Begriff herum und verknüpft diese mit einer Linie mit dem Oval (laut Wikipedia). In der wissenschaftlichen Literatur hat das Assoziogramm verschiedene Formen oder Benennungen: Wortigel, Satzigel, Wortspinne, Satzspinne, Gedächtniskarte, Gedankenkarte, Mind-Map. Und auch in der wissenschaftlichen Literatur gibt es andere ähnliche Aktivitäten, die auf demselben Prinzip beruhen, das heißt Assoziationen zu einem Hauptbegriff zu sammeln. Diese Aktivitäten heißen *5 Sinne*, *Monitor*, *die Diagramm-Methode*, *die Äste*, *die Heugabelmethode*, *das Fischgräten-Diagramm*, *Clustering (Bildung von Wortnetzen)* und verschiedene *Assotiationsübungen*.

Ich schließe mich der Meinung von Monika Möller-Frorath [6, S. 38-40] zu, in der sie die Wichtigkeit der Assoziogramme beim Schreiben hervorhebt: Weil das Schreiben komplex

und oftmals angstbesetzt sei, sei eine gute Vorentlastung für Schreibaktivitäten extrem wichtig. Vor allem dafür: die Lernenden mit dem Thema vertraut zu machen, sie inhaltlich einzustimmen, das Weltwissen einzubeziehen, den Wortschatz zu sammeln. Die Wissenschaftlerin findet nämlich Assoziogramme für diese Phase geeignet, weil sie eine sehr offene Form des Sammelns sind, außerdem sind sie sehr binnendifferenzierend, praktisch auf allen Stufen des Sprechenlernens einsetzbar. M. Möller-Frorath empfiehlt Assoziogramme zur Selbstvorstellung, Jahreszeiten-Assoziogramme, Satz-Assoziogramme, Wort-Assoziogramme, Assoziogramme in Form von W-Fragen. Andere einsetzbare Aktivitäten, die den Assoziogrammen sehr ähnlich sind, heißen Clustern, 5 Sinne und Monitor, die auch perfekt zur Vorentlastungsphase passen [6, siehe konkrete Beispiele dafür auf Seiten 38-40].

Ein anderer Befürworter der Assoziogramme ist Ferling. Um vorhandenes Wissen zu aktivieren und neue Ideen zu sammeln, passen besonders gut Brainstorming oder das Anfertigen von Assoziogrammen, behauptet Ferling [3, S. 125-127]. In Abhängigkeit von der Schreibaufgabe und vom Sprachstand der Teilnehmer lasse sich das Assoziogramm weiterentwickeln, indem inhaltliche Beziehungen zwischen den Begriffen und Ausdrücken hervorgehoben werden. Assoziogramme aktivieren also nicht nur den Wortschatz, sondern liefern Schreibideen und helfen bei der Strukturierung eines Textes (in Gruppenarbeit oder im Plenum). Assoziogramme seien also die Grundlage für reichhaltige Materialsammlungen, auf die die Teilnehmer beim Schreiben zurückgreifen können. Das Sammeln von Ideen und Assoziationen könne auch mithilfe von W-Fragen gesteuert werden. Als Ausgangspunkt eignen sich Bilder und Personen besonders gut. Mit Fragen wie Wer ist das? Wie heißt er/sie? Wie alt ist er/sie? Welche Hobbys hat die Person? können Identitäten als Grundlage für eine Personenbeschreibung entwickelt werden.

Wolfgang Börner [2, 287-294] schlägt vor, zwischen schreibvorbereitenden und textproduzierenden Übungen zu unterscheiden. Schreibvorbereitende Übungen sind alle reproduktiven Übungen wie Diktate und Lückentexte, Übungen zur Sprachfestigung von Wortschatz und Grammatik sowie Übungen zur Stoffsammlung und Stoffgliederung und zum Strukturieren von Gedanken. Textproduzierende Übungen haben einerseits einen reproduktiv-produktiven Charakter, wie das Modifizieren, Verdichten oder Expandieren von vorgegebenen Texten, andererseits umfassen sie jede Art der freien Textproduktion zu vorgegebenen Kommunikationssituationen, Themen oder Fragestellungen. Ich bin der Meinung, dass die Assoziogramme geeignet für alle Übungen sind: einerseits bereiten sie die Schüler auf den schriftlichen Text vor (das bezieht sich auf die Phase Planung), andererseits tragen sie zum Produzieren von Texten bei (das bezieht sich auf die Phase Formulierung), weil sie bereits fertige Ideen, Redemittel zur Verfügung stellen.

Bei Vanhaegendoren [9, S. 91] finden wir, und zwar in den Produktionsübungen, thematische Assoziationsübungen. Vanhaegendoren definiert diese als Wortschatzübungen, bei denen eine systematische Wortschatzzusammenstellung stattfindet, diese systematische Wortschatzzusammenstellung bilde durch ihre thematische Orientierung und durch die Berücksichtigung der vielfältigen semantischen Beziehungssysteme den mentalen Wortspeicher aus. Das Ziel dieser Übungen bestehe darin: Wortschatz in seinen semantischen Feldern zu lernen und zu versuchen, nicht einzelne, getrennte, isolierte Wörter zu memorisieren, sondern sie assoziativ zu speichern. Diese Art von Übungen sollte das entdeckende Lernen fördern.

Ein weiteres Argument für den Einsatz von Assoziogrammen besteht darin, dass die Fertigkeit Schreiben unterschiedliche Funktionen im Fremdsprachenunterricht erfüllt. Die Wissenschaftler Grünewald und andere [4, S. 198] behaupten, dass das Schreiben einerseits den fremdsprachlichen Prozess in allen Phasen: Fixieren und Verarbeiten des Gelesenen oder Gehörten, Zusammenstellen und Üben des Wortschatzes, Üben der Grammatik und der Rechtschreibung, Reflexion des Gelesenen, Reflexion des Lernprozesses unterstütze. Andererseits diene das Schreiben dem Erwerb einer schriftlichen Kommunikationsfähigkeit, die sich im Verfassen zusammenhängender Texte manifestiert wie z.B. Vorbereiten der Textproduktion (thematische Recherche, Ideensammlung, Mind-Map, Gliederung), Zusammenfassen, Analysieren und Kommentieren des Gelesenen oder Gehörten, kreative Weiterverarbeitung des Gelesenen oder Gehörten. Die Wissenschaftler betonen also noch einmal die Rolle der assoziativen Techniken beim Erstellen verschiedener Texte.

Was aber den Einsatz von Assoziogrammen angeht, sagt Kast [5, S. 44-45], dass man einfache Assoziogramme schon in einem frühen Lernstadium zur Vorbereitung der fremdsprachigen Textproduktion einsetzen könne. [...] Mit Hilfe von Assoziogrammen werden die Assoziationen, d.h. spontane Einfälle (Gedanken, die ein Wort, ein Satz, eine Redewendung, ein Sprichwort usw. auslösen) gesammelt. Anstelle eines Reizwortes oder eines Reizsatzes kann man auch ein Foto, ein Bild, ein Geräusch, Musik, einen Gegenstand usw. als Auslöser nehmen. Auf einer einfachen Ebene kann man sich damit begnügen, die assoziierten Wörter als Wortsammlung zu einem bestimmten Thema zu benutzen. Auf einer komplexeren Ebene können Assoziogramme weiterentwickelt werden. Die Wörter werden unter inhaltlichen Gesichtspunkten einander zugeordnet. Bezugsbündel entstehen, weitere Assoziationsketten können anschließen, eine thematische Gliederung bietet sich an, eine Handlung wird skizziert, die dann schrittweise ausformuliert wird.

Assoziogramme können Sie Ihre Schüler allein, in Partner -oder Gruppenarbeit, aber auch gemeinsam mit der ganzen Klasse im Plenum (Klassenassoziogramme) bilden lassen. Wenn die Lernenden zunächst je eigene Assoziogramme entwickeln, erhalten Sie eine Fülle unterschiedlicher Ergebnisse, da alle Menschen aufgrund ihrer ganz persönlichen Erfahrungen, ihres Vorwissens, ihrer Neigungen usw. ganz unterschiedlich assoziieren. In heterogenen Klassen (Lernende aus verschiedenen Herkunftsländern) kommt es darüber hinaus häufig zu kulturell unterschiedlich geprägten Assoziationen, die interessante Diskussionen auslösen können.

Aus den obigen Überlegungen möchte ich jetzt auf die **Vorteile** der Assoziogramme Ihre Aufmerksamkeit lenken:

- Assoziogramme werden oft im Fremdsprachenunterricht in der Sammelphase (oder Vorentlastungsphase) verwendet, denn mit Hilfe eines Assoziogrammes werden zu dem zentralen Begriff/Hauptthema/Hauptidee weitere Begriffe, Unterthemen, Ideen inhaltlich verknüpft. Assoziogramme, als häufig benutzte Technik, werden auch zum Sammeln von Aspekten und Argumenten beim Einführen in das Thema eingesetzt.
- Assoziogramme werden meistens durch visuelle Mittel eingesetzt und unterstützt. Da wir in einem Klassenraum verschiedene Lerntypen haben (visuell, auditiv, haptisch, kinästhetisch, verbal), soll das in einem höheren Maß zum Schreiben von

Texten beitragen, was allerdings später wesentlich die kommunikative Kompetenz verbessern wird.

- Assoziogramme eignen sich gut für jedes Alter, weil jeder von uns Hilfe, Ideen und einen Ausgangspunkt beim Schreiben braucht. Manchmal fehlen die gesammelten Ideen aus dem Assoziogramm im Finaltext, dafür aber haben sie bestimmt andere interessante miteinander geknüpfte Gedanken während des Schreibens ausgelöst.
- Assoziogramme eignen sich besonders gut nicht nur beim Schreiben im Allgemeinen, sondern auch beim Erlernen des neuen Wortschatzes, weil wenn wir assoziieren, aktivieren wir nicht nur unsere mentalen Netze/Pfade, sondern auch die beiden Hälften unseres Gehirns (besonders durch visuelle Unterstützung).
- Assoziogramme sind durch die Möglichkeit der Erstellung per Computer, per Hand, Bild in der Mitte ein abwechslungsreiches Medium und können somit optimal für persönliche Notizen genutzt werden.
- Assoziogramme sind leicht zu ergänzen, neue Strukturen können jederzeit hinzugefügt werden, was später in den Text aufgenommen werden kann.
- Assoziogramme machen Spaß im Unterricht, denn sie sind interessant, interaktiv, binnendifferenzierend und kommunikativ.
- Assoziogramme gehören meines Erachtens zum kollaborativen Schreiben, was vorteilhaft ist. Die Lernenden können ihre Ideen austauschen, sich beim Schreiben unterstützen. Ein anderer Vorteil der Assoziogramme beim kolaborativen Schreiben ist natürlich die Abschaffung der Blockaden.

Ich bin der Meinung, dass der beste Weg von einzelnen Wörtern allmählich zu einem Text zu gelangen, Assoziogramme oder ähnliche Aktivitäten sind. Wie oben schon erwähnt wurde, sind die Assoziogramme sehr gut für die Planungsphase geeignet, weil sich alle ungezwungen zum Thema äußern können. Es gibt eine große Vielfalt von Assoziogrammen, sie sind nicht aufwendig und Assoziogramme können auf allen Niveaus und mit minimalen Ressourcen eingesetzt werden.

BIBLIOGRAPHIE

1. BAUSCH, K.R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2007. 671 S. ISBN 978-3-7720-8234-4.
2. BÖRNER, W. Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: JUNG, U. (Hrsg). *Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. 571 S. ISBN 9783631597880.
3. FERLING, N. Schreiben im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, S.; ZEHNDER, E., VANDERHEIDEN, E.; FRANK, W. *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2. Didaktik Methodik*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 2008. 278 S. ISBN 978-3-19-111751-1.
4. GRÜNEWALD, A.; KÜSTER, L. (Hrsg). *Fachdidaktik Spanisch. Tradition. Innovation. Praxis*. Stuttgart: Klett, 2009. 366 S. ISBN 978-3-12-920122-0.
5. KAST, B. *Fertigkeit Schreiben*. München: Langenscheidt, Goethe-Institut, 1999. 230 S. ISBN 978-3-468-49666-0.
6. MÖLLER-FRORATH, M. Schreiben. In: BRINITZER, M.; HANTSCHHEL, H.-J.; KROEMER, S. u.a. *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett, 2016. 200 S. ISBN 978-3-12-675309-8.
7. STORCH, G. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink, 1999. 367 S. ISBN 3-7705-3408-5.

8. TRIM, J.; NORTH, B.; COSTE, D.; SHEILS, J. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Europarat Straßburg, Berlin, München: Langenscheidt KG Verlag, 2001. 244 S. ISBN 3-468-49469-6.
9. VANHAEGENDOREN, K. *Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache*. Lage: Verlag Hans Jacobs, 2002. 165 S. ISBN 3-89918-108-5.

АНГЛИЙСКИЙ ЗАВТРАК ДЛЯ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ИЛИ, КОГДА ДРУЖАТ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО, ТЕХНОЛОГИИ И МАТЕМАТИКИ

ENGLISH BREAKFAST FOR A MATH TEACHER OR WHEN ENGLISH, TECHNOLOGY AND MATH TEACHERS ARE FRIENDS

Svetlana Sheverina,
English language teacher
Secondary school № 8, Mitişci, Moscow

Svetlana Koponirova
English language teacher
Secondary school № 8, Mitişci, Moscow

Elena Sereda
English language teacher
Secondary school № 8, Mitişci, Moscow

CZU: 37.091:811.111+51

Rezumat: Acest articol (un plan de lecție integrată) examinează conexiunea interdisciplinară a trei discipline academice: limba engleză, matematică și educația tehnologică. Aceasta este o lecție special organizată, al cărei scop poate fi atins prin combinarea cunoștințelor și abilităților dobândite în lecțiile la aceste discipline.

Această lecție integrată implică elevii în lucru cu mai multe subiecte pentru a rezolva o singură problemă sau pentru a atinge un obiectiv comun. În cadrul acestei lecții elevii stăpânesc abilitățile practice de pregătire a mâncărilor Sud-Americane, primind rețete și o descriere a pașilor efectuați pentru pregătirea lor în limba engleză, rezolvă problemele rețetelor folosind formule matematice. Datorită muncii elevilor în funcție de interesele lor, clasa primește produsul muncii comune.

Cuvinte-cheie: integrare, plan de lecție, abilitatea de a face, rezolvarea problemei

Abstract: This article (an integrated lesson plan) considers the inter-subject relationship of three educational subjects: the English language, Technology and Mathematics. This is a specially organized lesson, when the goal of which can be achieved by combining knowledge and skills taken at the lessons on these subjects.

The integrated lesson involves students in multi-subject work to solve a single problem or achieve a definite goal. At this lesson, the students master the practical skills of cooking dishes of South-American cuisine, getting recipes and action descriptions in English. They also solve recipe problems using mathematical formulas. Because of their work according to their interests, the students receive the product of joint labor.

Key-words: integration, lesson plan, do-ability, problem solving

Межпредметные связи–важнейший принцип обучения в современной школе. Интеграция способствует формированию целостного взгляда на мир, актуализирует имеющиеся знания и дает возможность применять их в новых жизненных ситуациях. Обучающиеся формируют функциональную грамотность и становятся более успешными в жизни. В этой связи, самая эффективная, в настоящее время, форма реализации межпредметных связей при изучении комплексной проблемы в школе, является интегрированный урок.

На уроках такого типа имеется возможность для синтеза знаний, формируется умение переноса знаний из одной отрасли знаний в другую. Это в свою очередь стимулирует аналитическую деятельность учащихся, развивает потребность в системном подходе к объекту познания, формирует умение анализировать и сравнивать сложные процессы и явления объективной действительности [2].

Интегрированный урок вовлекает обучающихся в работу по нескольким предметам для решения единой проблемы или достижения поставленной общей цели.

Данная разработка демонстрирует слияние и взаимопроникновение трех предметов: технологии, английского языка и математики. Это специально организованный урок, цель которого может быть достигнута при объединении знаний и умений, полученных занятиях по этим предметам, открывая ученику более широкое представление о мире, о его материальном, художественном и культурном многообразии.

Чтобы выполнить главную задачу урока (приготовление блюд южноамериканской кухни), необходимо решить языковую, математическую и кулинарную задачи. Класс делится на группы по интересам и каждый обучающийся в группе выбирает себе дело, за которое он будет отвечать.

Такая форма проведения урока оказалась увлекательной.

Основной задачей является не столько усвоение знаний, сколько развитие образного мышления, так как интегрирование позволяет использовать содержание многих учебных предметов одновременно.

Тема урока: «Калифорнийское тесто с овощами (Мексиканская кухня)»

Класс: 8 классы

Цель: Создать условия для формирования основных понятий о блюдах южноамериканской кухни, используя информацию на английском языке. Способствовать формированию практических навыков приготовления блюд из теста и овощей.

Задачи урока:

1) *образовательная:* Изучить различные способы изготовления блюд южноамериканской кухни. Способствовать осознанию значимости математики для расчета продуктов для приготовления блюд по рецептам с учетом дополнительных условий. Формировать навыки самостоятельной работы, способствовать овладению английской речью, как средством общения.

2) *воспитательная:* продолжить формирование трудолюбия в ходе выполнения практической работы, технологической дисциплины, взаимоконтроля. Содействовать воспитанию чувства ответственности при сотрудничестве с товарищами в процессе совместной деятельности, умения соотносить свою часть работы с общим замыслом. Ознакомить с кухней англоязычной страны.

3) *развивающая:* развивать словесно-логическое, наглядно - образное мышления, самостоятельность, память, познавательный интерес.

Формируемые УУД:

1) *личностные:* формирование нравственного интереса, овладение правилами и нормами организации труда, способность осуществлять поиск нужной информации, развитие трудолюбия, рационального ведения хозяйства, умение сотрудничать,

отвечать за качество выполняемой работы, умение вести диалог, осознавать и понимать важность темы, которая изучается на данный момент

2) *предметные*: сформировать знания о санитарных и гигиенических требованиях, знать безопасные приемы работы на кухне, требования к качеству изготавливаемой ими продукции, изучить технологии приготовления блюд, приобретение общения в устной форме на основе речевых возможностей и потребностей.

3) *мета предметные*: уметь выполнять задания по правилам, которые устанавливает учитель, слушать и вести диалог, понимать поставленную учителем учебную задачу и стремиться ее выполнять; уметь применять полученные знания при изучении новой темы урока, уметь самостоятельно работать с рецептами, уметь сравнивать; делать выводы; наблюдать и отвечать на вопросы, уметь оценивать свои способности на уроке.

Тип урока: комбинированный

Межпредметные связи: технология, английский язык, математика

Оборудование и наглядные пособия: мультимедийная доска; ПК для показа презентации; рецепты блюд на английском языке, справочники, дополнительная литература, словари.

Методы обучения: объяснительно-иллюстративный

Формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся: индивидуальные, фронтальные.

План урока:

- I. Организационный этап.
- II. Актуализация знаний.
- III. Отработка ранее изученного материала.
- IV. Физкультминутка.
- V. Закрепление пройденного материала
- VI. Рефлексия.
- VII. Выставление оценок.
- VIII. Домашнее задание.

Нашему уроку предшествует организация заранее выданного домашнего задания, которое предлагается всему классу. Необходимо выбрать блюда, которые они хотят приготовить. Фотографии блюд, рецепты и пошаговые объяснения их приготовления предоставляются на аутентичных проспектах. Ставится еще одно условие при выборе блюда: все продукты по рецепту должны быть доступны в наших магазинах.

Для этого дети знакомятся с рецептами блюд и пошаговым описанием (тексты на английском языке), путем сканированного чтения с целью извлечения основной информации и поиска конкретных фактов.

Ход урока

I. Организационный этап:

- 1) Психологический настрой учащихся на урок.
- 2) Проверка готовности к уроку.
- 3) Формирование команд.

Учащиеся делятся на бригады, согласно выбранному блюду, затем распределяют следующие обязанности внутри каждой группы.

«Бригадир» – отвечает за организацию всего процесса и распределяет покупку продуктов среди членов бригады.

«Переводчики» - отвечают за достоверность перевода рецептов и пошаговой работы. Они объясняют пошаговое выполнение работы всем членам бригады на английском языке (если есть необходимость, заранее переводят или объясняют своей группе незнакомые английские слова) и контролируют процессы выполнения работы.

«Математики» - рассчитывают количество продуктов, необходимое на большее количества персон, чем указано в рецепте или учитывают непредвиденные обстоятельства. Например: Наш рецепт пирога, рассчитанный на круглую форму для выпечки диаметром 27 см. По рецепту необходимо иметь 6 яиц, а у нас есть только 4 яйца (нечаянно разбили 2 яйца). Форму для выпечки какого диаметра нам взять, если известно, что лучше всего пирог пропекается при той высоте теста, которая получалась в изначальном рецепте? Диаметр всех круглых форм для выпечки выражается натуральным числом, поэтому ответ округлите до целых.

И ещё одна обязанность возлагается на «поваров», они в соответствии с рецептом, учитывая непредвиденные обстоятельства, готовят блюда под мониторингом «переводчиков» и «математиков».

II. Актуализация знаний.

Объявление темы урока.

Для того чтобы узнать тему занятия, ученикам необходимо собрать слова – перевертыши *япхук иинрофилаК* (кухня Калифорнии). Затем следует объяснение учителя (действительно американский аграрный штат Калифорния находится на границе с Мексикой и культура этого региона очень богата на блюда по мексиканским рецептам).

Перед началом работы происходит повторение техники безопасности на уроках технологии при использовании электрических плит и напоминание названий продуктов и процессов пошагового приготовления на английском языке. Если есть необходимость, в каждой группе переводятся или объясняются незнакомые английские слова.

III. Отработка ранее изученного материала.

Для отработки ранее изученного материала «переводчики» рассказывают о пошаговом выполнении работы с использованием картинок или демонстрационных досок. Затем группы приступают к выполнению поставленных задач.

IV. Физкультминутка. Выполняются упражнения для рук, спины, шеи и глаз.

V. Закрепление изученного материала. Все аспекты изученного материала закрепляются на практике. Каждый обучающийся выполняет свою практическую задачу. В итоге приготовленные блюда ставятся в духовку.

Если остается достаточно времени до окончания урока, можно предложить составить синквейн, используя названия продуктов южноамериканской кухни.

VI. Рефлексия деятельности. Рефлексия проводится с использованием методики незаконченных предложений:

Сегодня я узнал... (как можно приготовить)

Теперь я могу... (приготовить)
Было интересно... (узнать все о)
Было трудно... (приготовить)
Меня удивило... (что можно приготовить)
Мне пригодится в жизни... (все, что мы изучили на уроке)

VII. Выставление оценок.

Наш урок заканчивается выставлением оценок. «Переводчики» получают оценки по английскому языку, «математики» - по математике, а «бригадиры» и «повара» - по технологии.

VIII. Домашнее задание: п.6. Выдается творческое домашнее задание - придумать кроссворд по изучаемой теме на английском языке.

Считаем, что интегрированные уроки целесообразны, так как они повышают интерес к изучению предметов и активизируют деятельность учеников на уроке. Ценность данного урока заключается в том, что он учитывает интересы учащихся, снимает напряженность, повышает любознательность и имеет практическое направление. Такая формы работы позволяет учащимся быть экспертами в той области науки, которая более всего интересна им, и приобретать знания и навыки из других областей науки. В ходе таких уроков формируется осознание значимости изучаемых дисциплин для повседневной жизни.

Согласно К.Д. Ушинскому, урок — это часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершиться на уровне высокой общественной культуры. Девяностоминутный момент жизни — это продолжение домашней, уличной жизни, это «кусочек истории личной судьбы ребенка».

БИБЛИОГРАФИЯ

1. НАУМЕНКО, О. С., ОВСИЕНКО В. Е. *От технологической карты к уроку иноязычного образования: сборник лучших практик*. Краснодар: ИРО, 2019. 164 с.
2. КРИВОЛАПОВА, Е. В. *Интегрированный урок как одна из форм нестандартного урока*. Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 113-115. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/7921/> (дата обращения: 14.11.2022).
3. <https://www.prodlanka.org/metodicheskie-razrabotki/489237-tehnologicheskaja-karta-integrirovannogo-uroka>
4. <https://eda.ru/recepty/latinoamerikanskaya-kuhnya>
5. <http://prim-college.ru/wp-content/uploads/2018/02/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA.pdf>

FIRST- AND THIRD-PERSON NARRATORS IN ANN BEATTIE'S SHORT STORIES

NARATORII DE LA PERSOANA I ȘI A III-A ÎN POVESTIRILE SCURTE ALE LUI ANN BEATTIE

Nada Buzadžić Nikolajević
PhD, Professor of Applied Studies
Academy of Applied Studies Šabac, Serbia
ORCID: 0000-0003-2038-5473

Rezumat: Scopul acestei cercetări este de a compara și analiza contrastiv povestiri scurte selectate din creația autoarei Ann Beattie, scrise la persoana întâi și respectiv a treia, în încercarea de a arăta modul în care o alegere particulară a naratorului influențează receptarea și semantica textului. Abordarea teoretică a cercetării include teoriile narative ale lui Mieke Bal, Käte Hamburger și Gérard Genette și punctele lor de vedere referitor la concepte cum ar fi narator, perspectivă narativă, timp narativ și focalizare. În plus, conceptul lui Henrik Skov Nielsen referitor la voce narativă impersonală se dovedește a fi o valoroasă contribuție la analiza strategiilor narative ale lui A. Beattie care, indiferent de modul de alegere a unui narator și focalizator, niciodată nu eșuează să confrunte un cititor cu o multitudine de semnificații chiar citind o povestire aparent simplă.

Cuvinte cheie: narator, persoana întâi, persoana a treia, voce narativă impersonală, focalizare, nuvelă.

Introduction

Ann Beattie's short stories belong to the minimalist prose which centers on everyday events from ordinary people's lives. For this reason, the composition and language of the short stories are simple, the storyline is reduced, and the number of characters is small and they fit into the already established paradigms of traits. Paradoxically, this carefully chosen minimum proves to be a very efficient means of dealing with the themes of crises and conflicts and generating suggestiveness.

Another contributing factor for the minimalist effect of Beattie's fiction is the employment of Genette's personal narrative situation which relies on seemingly objective and impersonal third person narrators providing unedited excerpts of reality. However, the same effect is achieved in Beattie's short stories narrated by first person narrators. This paper will take a closer look at both types of her short stories, using concepts from narrative theories of Käte Hamburger and Mieke Bal and relying on the method of close reading.

The concept of narrator in Hamburger's and Bal's theories

According to Hamburger, the notion of fiction does not overlap with the notion of fabrication, because if that was the case, a fabricated and therefore, a fictitious first-person narrator would be enough for fiction. In her opinion, only third-person narration is fiction in its core meaning.

A critical concept in Hamburger's attempts to give a theoretical form to the difference between narrative reports and reality statements is the concept of narrator. It is underlined in her definition of the narrator that he author is not a narrator: he uses the narrative function to constitute a fictitious world, with fictitious characters and events, but he does not delegate the narrative to a fictitious representative. In her description of the first-person narrative, we find all the properties of the fictional narrative in general as defined by narratology [6, p.123]. Expressed in Hamburger's own words: '[...] there is only a narrative poet and his narration. Only in cases where the narrative poet actually does 'create' a narrator, namely the first-person narrator of the first-person narrative, can one speak of the latter as a (fictitious) narrator' [5, p.147].

Yet, as readers, we do not experience any differences between first-person and third-person narrated short stories. The reason for this, in Hamburger's opinion, are the fictionalizing tools which short stories are abundant in: situation descriptions, conversations and similar elements, all of these being more plentiful when the short story is richer in characters and surroundings [5, p.313].

Hamburger's attitudes are shared by Mieke Bal, who also believes that the traditional division between the narrating 'I' who talks about themselves and the narrating 'I' who talks about others is too rough. Bal claims that both 'I' and 'he' are 'I' [2, p.21]. The narrating 'I' can exclusively narrate, or it can at the same time observe, or appear as a doer. If the narrator also appears as a doer, that activity can be limited to a testimony. Bal's hypothesis that both 'I' and 'he' are actually 'I', which was a new, non-traditional viewpoint on the relation between the first-person and third-person narrated short stories, can be illustrated by the following sentence from the short story 'Playback' [3, p.22]:

In the middle of August, Holly's brother Tod came for two weeks.

In this sentence, we can differentiate between the following:

1) An event described by the plot: the arrival of the character Tod, who is the protagonist's brother.

2) Somebody who observes the arrival and knows details about it, for example, how long the stay is going to last.

3) A speech instance, who notes down the events and observations about them.

The speech instance does not name itself, although it could have done that:

(I speak:) In the middle of August, Holly's brother Tod came for two weeks.

Had it been the case, nothing would have changed in the above given sentence analysis, because, in Mieke Bal's words:

Whether the narrator points to themselves or not is not so important for the status of narration. If there is linguistic expression, there is also a speaker who performs it. When linguistic expression forms a narrative text, there is also a speech instance, a narrating subject, which is, from the standpoint of grammar, always a first person. The phrase 'a third-person narrator' becomes absurd in this way: the narrator is not 'he', the narrator is the one who narrates about 'him' or somebody else [2, p.22-3].

Hence, Bal's findings obviously match those of Käte Hamburger: a significant difference regarding levels of focalization does not exist between short stories narrated in the first and those narrated in the third person [2, p.132].

Skov Nielsen's theory on impersonal narrative voice

Henrik Skov Nielsen believes that there is an impersonal voice in first-person narrative fiction. He starts with demonstrating that a first-person narrated short story is closer to a third-person narrated short story than it is typically thought and explains that there are two key indicators for this. Firstly, a reader of the first-person narrated short story naturally and without hesitation accepts the shifts from the first into the third person. Secondly, the reader of such a short story is not bothered by the passages in which the first-person narrator informs about the things they don't know. Not only that the reader does not react with surprise to these breaks with the limits traditionally expected from the first-person narrator, but they do not react at all because they do not notice the breaks. Yet, the very same breaks would have a completely opposite effect in speech or in a classic autobiography and, Skov Nielsen points out, '[...] if the breaks with the expected limits of the first-person narrator do not surprise the general reader, it seems to be because the reader has tacitly accepted the presence within first-person narrative fiction of a voice, knowledge, and other features of the narration that are not possessed by any person' [7, p.143].

This concept of impersonal voice is defined by Skov Nielsen as a voice not belonging to either 'narrating I' nor 'narrated I' and it helps explain common breaks with the limits that would be inevitable for the 'narrating I', such as too many details in narration (this could not be expected from a real person), a free access to previous thoughts, speech or details, and redundant telling (telling information that the interlocutor already has).

In order to examine the relationship between the sentences that can not come from 'narrating I' and much more frequent type of sentences characterized by idioms and the knowledge of the protagonist, Skov Nielsen examines free indirect speech in first-person narrative fiction and his conclusion is that this speech makes it possible for two voices to exist in such narrative fiction: the words and thoughts of the experiencing I, who does not tell the story, can appear and even intertwine with the story. Skov Nielsen's goal is not to attribute to the narrator the free indirect speech that does not belong to any character, but it is his goal to prove that free indirect speech exists in first-person narrative fiction as well as in third-person narrative fiction. That is why he introduces the impersonal narrative voice, which can shift from one character to another, limiting its insight, vocabulary and point of view to one specific character in one paragraph and to another character in the next paragraph. It is this voice that is capable of telling the things that 'narrating I' is not able to tell, produces details that no person could possibly remember, transfers thoughts of other characters, speaks when the character remains speechless, and so on. But, this voice narrates in the first person even when the possibilities of the person to whom the first-person pronoun refers are overcome and when it narrates what this person is capable of telling.

Skov Nielsen agrees with Phelan that in cases where the narratorial functions are operating independently of the character functions, there is 'no need to maintain the link between the character and the voice narrating what the character does not want to, does not need to, or cannot ever narrate' [7, p.144], and proceeds:

Therefore, rather than saying that the narrator may fluctuate between being reliable and unreliable, my suggestion would be to say that the impersonal voice of the narrative sometimes focalizes through and limits its range of insight, its knowledge, and its reliability to that of the protagonist, consequently narrating only what he or she could reasonably narrate. At other times, however, it is free to leave this focalization and to narrate what the character narrator need not, will not, or cannot narrate [7, p.144].

When presented in this way, the narrative situation related to the first-person narration becomes very close to that of the third person. And if we return to Hamburger's theory, we realize that the concept of impersonal voice eliminates her distinction between narration with and without a teller of statement: when a reader experiences as authoritative the sentences clearly narrated by an unreliable narrator, that is what Skov Nielsen attaches to an impersonal narrative voice instead of ascribing it the character. This is important as it leads to the following conclusion: the first-person narrative sentences, as opposed to autobiography, but very similarly to third-person narration, do not represent statements about reality but rather produce a fictitious world which does not exist independently.

Focalization

Mieke Bal defines focalization as a 'relation between vision and what is being seen or spotted' [2, p.119]. Genette introduced a definition of focalization very similar to that of Mieke Bal, who considers this technical term borrowed from photography and film far more

appropriate than the term 'perspective', because vision 'can be manipulated to a large extent and is therefore more difficult to separate from not only a focalizer and a character, but a reader as well. This is why a technical term can help keep attention to the technical side of such a means of manipulation' [7, p.121].

'Weekend'

A short story 'Weekend' is narrated by a covert narrator, but it is focalized through the main character, Lenore, so our only source of information about the events is her consciousness. Readers feel this story as Lenore's although the narrator is a third-person narrator with a limited point of view. In such a narrative situation, readers become familiar with the comments of other characters about the protagonist, so this is how readers find out that her husband, George, has called her simple, that guests think that she is kind and pleasant, or that Julie considers her to be 'such a nice lady' [3, p.141]. However, the limits are certainly there because the insight into events is exclusively Lenore's, so readers learn no more than the protagonist herself knows.

The choice of a covert narrator makes it possible for the display of Lenore's distanced and indifferent attitude towards her husband's infidelity to look plausible. This is supported by the narrative strategy of using short declarative sentences in the present simple tense throughout the short story. Some of Lenore's answers in the dialogues between her and Julie ('Maybe they took shelter under a tree. Maybe they're screwing. How should I know?' [3, p.137]) and the moments at which narrator enters her consciousness ('Lenore feels that she is like Julie: Julie's face doesn't betray emotion, even when she is interested, even when she cares deeply. Being the same kind of person, Lenore can recognize this. [3, p.134]) show that this attitude is false and that by keeping silent she hides how hurt she is by George's behaviour. The choice of a covert narrator and external focalization intentionally leaves a lot of questions unanswered. For example, a reader can not find out what happens when George and Sarah go for a walk or how they feel about each other. These places within a story illustrate what Wolfgang Iser calls 'empty places' or 'places of uncertainty' which must be filled independently by a reader.

'In the White Night'

This short story is a minimalist portrayal of a married couple's life after a death of their child. For most of its part, it consists of the thoughts, memories and reminiscences flowing through and flashing in the mind of the main character, Carol, whereas the characters' speech is scarce. The narrator is not one of the characters; it is a covert narrator informing us about the present events using the past simple tense and reporting past events in the past perfect tense.

The story starts with a direct speech: Matt Brinkley sees his guests off pronouncing some bewildering sentences that remind us of a children's poem with enumeration or a mantra: 'Don't think about a river, don't think about a car, don't think about snow...' [3, p.319]. The author used both external and zero focalization in this short story. The narrator at first focuses on the movements, behaviour and actions of characters (external focalization), while at the same time knowing that 'the cold froze he smiles on their faces' and that 'the steps were slick with snow'. This narrator registers the characteristics of the characters' physical surroundings but without telling what they feel – the selection of characters' perceptions is the only auxiliary means the narrator has when the focalization is external.

Then, the narrator goes into Carol's consciousness in order to let us know that the whirls of snow blowing against her skin reminds her of the way sent blew up at he beach. In addition, the narrator brings Carol's own judgement of her thoughts: this is an odd thing to remember on a snowy night. The narrator no longer watches from the outside- he is familiar with the protagonist's thoughts and for a short time narrows the narrative field down to her perspective, so this is zero focalization.

Although all the events a reader knows go through Carol's consciousness, they are not personally colored. Her observations are objective and her emotion only slightly indicated, even when she remembers the most painful moments of her life. Margaret Atwood describes the so-called method of Ann Beattie: 'The detail is casually dropped on the reader's head in passing, not treated with special rhetoric, just there, like a vase or a clock; and it is the evenness of tone used to describe both horrific event and trivial observation alike that accounts perhaps for the eerie, shell-shocked effect of Miss Beattie's prose' [1]

'Cards'

Belonging simultaneously to the category of Beattie's love stories and stories about friendship, this short story leaves a reader under impression that the protagonist's friend Josie provokes her jealousy because she tells her upsetting things she might also choose not to talk about: Josie's partner Phillip and the protagonist's ex-partner Ned, have accidentally met and become very close which has resulted in Josie's seeing Ned and his new girlfriend. Josie is aware that this will upset her friend, the protagonist of the story, on top of her (Josie's) unsolicited confession that she would try to seduce the protagonist's new boyfriend, Max, but she is not attempting to do so out of sheer loyalty towards the protagonist. The protagonist shows no reaction to these provocations and since the story is narrated in the first person, there is no neutral narrator who could inform the reader whether she really is blind to Josie's provocations. Also, the reader can not be sure about how the protagonist feels about the unknown woman who fell in love with Max and often makes phone calls to him. The protagonist's report on this development is very sparse and the tone she uses to express it is astonishingly flat.

'Gravity'

Mieke Bal believes that the number of characters increases when the plot is more outwardly oriented, while it decreases when the plot is more subjective and oriented inwardly [2, p.166]. It seems that this assumption is what Beattie's short stories and minimalism in general rely on. The aim of minimalist fiction is to catch a glimpse of a character's inner world. Ann Beattie is a master of this strategy, using images as the connective tissue, which is why narration is non-linear. Vladislava Gordić Petković highlights that 'each Ann Beattie's short story has one control image around which narration is built' [4, p.218].

The control images in the short story 'Gravity' are the images of alienation, being lost and having poor navigation in space. They are images of weightlessness: objects and people floating around huge weightless space, not affected by the law of gravity. The buttons fell off the jacket and the female protagonist cannot find them anywhere; when she was a little girl, she got lost in the woods; her lover Nick and she, in her own words, look like two people going deeper and deeper into the enchanted forest, and when they say good night in front of her girlfriend's door, they look like 'two astronauts, strapped in on their way to the moon' [3, p.243]. Unlike the buttons that fell off, Nick has been failing for the whole decade to tear

himself off Barbara, who is 'deep and cold', 'the Boulder Dam' and who 'has a hold on him' [3, p.241].

The story is a first-person narrated piece of writing: the female protagonist and her consciousness are the sources of information for the reader.

Conclusion

The narrative theories used as a framework in this paper at moments are not easy to apply to Beattie's short stories because they are adjusted to traditional realism. However, they proved to be more than useful for examining the role and position of a narrator. Regarding the degrees in which a narrator's voice is present in Ann Beattie's short stories, some of them are minimally narrated, meaning that their goal is to provide a record of a character's behavior with as few narrator's comments as possible, or there is a narrator who clearly lets us know that he/she is also one of the characters. Typically, that narrator is bound to the main female character of the story, hence the voice we listen to in Beattie's short stories is commonly a female voice.

Therefore, the narrator in Beattie's short stories is either imperceptible, which is why readers are under the impression that they see the world with the eyes of the character into whose consciousness the narrator goes, which corresponds to Stanzel's personal narrative situation, or, there is a narrator who is also a character in the short story and who reports the events from their own perspective. It is interesting that, although at first sight it seems that first-person narration will reveal more about the character-narrator's feelings than third-person narration, the reverse happens. Third-person narration does provide the distance from the character's subjective world, but when combined with zero focalization, it makes it possible for the narrator to enter the character's consciousness and shed light on their thoughts and feelings, while the character-narrator who tells their first-person story often wants to leave these thoughts and feelings in the dark. For this reason, the thoughts and feelings of an unnamed female protagonist in the first-person narrated short story 'Cards' remain a bigger mystery for a reader than Lenore's thoughts and feelings in the third-person narrated short story 'Weekend'. As demonstrated, the choice of a covert narrator combined with external focalization leaves a lot of questions unanswered, but the choice of first-person narration is no guarantee that these questions would be answered.

BIBLIOGRAPHY

1. ATWOOD, M., *Stories From the American Front*, New York Times, September 26, 1982. <http://www.nytimes.com/books/98/06/28/specials/beattie-house.html>.
2. BAL, M., *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*, University of Toronto Press, 1997.
3. BEATTIE, A., *The New Yorker Stories*. New York: Scribner, 2010.
4. GORDIĆ P., V., „Minimalistički izraz i vizuelizacija naracije u savremenoj anglofonij prozi“, *Godišnjak Filozofskog Fakulteta*, Vol. 36 – Book XXXVI, Issue 1, 2011, p215-222.
5. HAMBURGER, K., *Logika književnosti*. Beograd: NOLIT, 1976.
6. PATRON, S., On the Epistemology of Narrative Theory: Narratology and Other Theories of Fictional Narrative. Robert Kawashima, Gilles Philippe et Thelma Sowley. *Phantom Sentences. Essays in Linguistics and Literature presented to Ann Banfield*, Berne, Peter Lang, pp.43-65, 2008.
7. SKOV N., H., The Impersonal Voice in First-Person Narrative Fiction, *Narrative*, Ohio State University Press, Vol.12, No.2, May 2004, 133-50.
8. ŠTANCL, F., *Tipične forme romana*, Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1987.

ENHANCING STUDENTS' NARRATIVE WRITING SKILLS THROUGH THE USE OF PODCASTS

ÎMBUNĂTĂȚIREA ABILITĂȚILOR DE Scriere narativă ale STUDENȚILOR PRIN UTILIZAREA PODCASTURILOR

Oxana Golubovschi,
PhD, Associate Professor,
"Ion Creanga" SPU, Chișinău
ORCID: 0000-0003-4759-171X

Mariana Gîrneț,
English teacher,
"Spiru Haret" Lyceum

CZU: 37.091=111

Rezumat: *Lucrarea dată vizează utilizarea podcasturilor în cadrul activităților de predare/învățare care au scopul de a dezvolta abilitățile de scriere narativă ale elevilor. Există numeroase studii care examinează rolul podcasturilor în vederea amplificării abilităților de vorbire și ascultare ale studenților. Pe de altă parte, studiile privind utilizarea podcasturilor pentru formarea și achiziționarea abilităților de scriere sunt destul de rare. Drept urmare, autorii acestui studiu își propun investigarea potențialelor dificultăți cu caracter instructiv referitoare la aplicarea podcasturilor în cadrul activităților destinate dezvoltării abilităților de scriere ale elevilor, descrierea modului de utilizare a podcasturilor pentru învățarea acestor abilități, cât și identificarea avantajelor și dezavantajelor cu privire la utilizarea acestora.*

Cuvinte-Cheie: *abilități de scriere narativă, abilități de scriere, podcasturi, competență, instrumente de predare*

Learning other languages is becoming more and more important in an increasingly globalised society and learning English as an internationally recognized language enables intercultural dialogue and the formation of relationships among individuals, groups, and nations. Effective communication is ensured by the ability to master the fundamentals of a language: grammar, vocabulary, and spelling which help ensure the narrative and writing skills.

The current research, the topic of which is *Enhancing Students' Narrative Writing Skills through the Use of Podcasts*, has looked into the application of podcasts for teaching/learning writing abilities. Additionally, it includes a description of a brand-new pedagogical approach that can be used when instructing students in the application of lexical, grammatical, and narrative information.

Developing writing abilities is the most exciting and difficult aspect of teaching a language, and English is no different. Narrative writing instruction is always expanding and changing due to the diversity of students' backgrounds and interests, aims, and learning styles. Teachers are forced to learn and implement new methodologies and approaches in order to give qualitative information and ensure comprehension.

This research aims to develop students' narrative competence through the use of podcasts and writing instructions. The difficulties teachers encounter when teaching writing are:

The first is *grammatical errors*. Limitations on students' ability to use grammar in a variety of ways during writing lessons would apply. This presents a challenge to educators who want to give their students more grammar instruction [6].

The second difficulty is *vocabulary*, which was also the main issue. The challenge for the teachers is to expand students' vocabulary as much as possible. Which is done to increase the students' written test results' accuracy [6].

The third difficulty is finding *topics* and other *teaching tools* for writing that are both less appealing and less persuasive. To prevent students from becoming bored while learning to write, teachers are required to acquire as many different ideas as they can [6].

The fourth issue is students' *lack of motivation* in writing instruction has a negative impact on their level of writing proficiency [6].

The fifth issue is that students are *less cooperative* when learning to write, which results in less effort being made to obtain feedback. Their ability to correct writing errors would also be affected by this. Less writing instruction for credit hours leads to less attention from teachers, which is the fifth challenge [6].

Little *teacher proficiency* in using tools to teach writing is the sixth difficulty.

The seventh to be mentioned is the *lack of parental support* in students' learning. It decreases students' willingness to achieve writing learning goals. They probably feel less support and fewer enthusiasts to join the lesson process [6].

Different levels (language knowledge) of students in the writing skill is also a challenge for teachers, which counts seven. Teachers occasionally require a variety of approaches to address students' varying levels of writing proficiency. They must develop lesson plans and strategies that are appropriate for coordinating the various levels of writing proficiency. If the teachers do not come up with engaging lessons, this will especially affect the students' interest [6].

One challenge to take into account is the lack of student interest in writing instruction. In brief, sociocultural influences on the teaching and learning process include roles played by teachers, student habits, learning environments, motivation, and other factors.

The teaching and learning processes are impacted by rapid development. As long as it stumbles inside, it inspires some creative teaching strategies. One type of ICT (*information and communications technology, or technologies*) is the podcast, which is to be used as a key element used in the teaching writing process directed towards narrative competence development to be described in the current work.

Podcasting, a fresh technology for online audio broadcasting, has made significant strides since its introduction in 2005. The term "podcasting," a portmanteau of the words "iPod" and "broadcasting," refers to the online distribution of audio and video content, typically in the form of mp3 files that can be downloaded and played on a computer or other portable mp3 player.

The original purpose of podcasting was to provide entertainment and information. But quickly, educators realised how much room it offers for both teaching and learning. Numerous authors have emphasised the enormous advantages that podcasting can bring to language learning, particularly in terms of improving students' speaking and listening abilities. Students' favourable online attitudes readily enhance their successful learning

process (Prasetyo, 2021b). Users may listen to their preferred podcast episodes on their personal iTunes. It is simple to download.

According to Panday (2009), many types of podcasts may be produced depending on the needs of the audience, including class, department, institutional, teacher, and student podcasts.

The appeal of podcasts in ELT is that students can participate in recording and producing them, in addition to giving them more listening material.

Categories of ELT podcasts

You can use a variety of podcasts with your students, including:

- *Authentic podcasts*

Even podcasts that are not intended for ELT students can provide a wealth of listening material. The majority of these are only appropriate for use with students who are at an advanced level, but some, like Sushi Radio, were created by non-native English speakers and are the perfect length (5–10 minutes) for classroom instruction.

Educators Podcasts or podcasts for teachers

These podcasts, which are frequently created by teachers for their own classes, are usually intended to aid students in learning by providing them with audio material that is unique or has a regional flavour. An illustration of a podcast created by a teacher is the Madrid Young Learner podcast [6].

Students podcasts or podcasts for students

Your students can listen to these, which were produced by students but frequently with teacher assistance, to learn about different cultures and to learn about the interests and lives of students from around the world. The podcast produced by Chinese high school students at Fudan University is an intriguing example [7].

There are other podcasts besides student ones that can be helpful for teachers' professional development.

- *Podcasts by educators*

Ed Tech Talk is a more all-encompassing show about educational technology that is webcast live using free Internet telephony and then made available as a podcast.

More podcasts for students can be found by searching directories such as Podcast Alley's best teaching podcasts or Player FM's best teaching podcasts, both of which have a large educational section.

Podcasts in the classroom and for homework

The majority of podcasts have a weblog as their homepage. You should see links to audio files when you visit the blog. Podcasts can then be downloaded and transferred to a portable MP3 player, burned to a CD-ROM for use in class, or directed to students for self-study on the computer. Furthermore, many ELT podcasts include transcripts to aid comprehension.

Embedding Podcast and Writing

Podcasts gain a number of advantages. Firstly, podcasts are available. It means that it is simple to use, portable, and has features that make it simple to control the content watched and reduce dependence on traditional media. It is essential to use books when teaching and learning. Thus, podcasts can be used as an alternative form of media to help people break habits. Podcasts make it simple for information to be accessed everywhere in education and

learning. When students learn through podcasts, they do not need to bring thick books. All they need to do is play the podcast on their own device.

Second, it encourages students as they advance in their learning. Podcasts are a viable alternative form of media that can tempt students to read, comprehend, and write about the subject of their writing assignments.

Thirdly, Podcasts feature discussions between instructors and students. However, this discussion results in a comfortable and close partnership in learning and performing. In the classroom, where activities must be formally attributed to the teaching and learning process, the situation is very different.

Podcasts provide comprehensive audio and visual features that can improve students' reading and writing skills. It is comparable to the method of learning where students are taught directly by the teacher. Through podcasts, the gap between teaching and learning is easily crossed.

Fifth, podcasts encourage students to use critical thinking. It may be shared with other students and used as a topic for discussion or as instructional material. Finally, using an existing podcast [8] or developing one of their own, students practise writing in its various forms and contents.

Step 1. The *preparation* comes first. This process enables instructors to set up podcasting software and other technical tools like audio recording, audio voices, and others. Teachers must consider the time content of their podcast before recording it. Too much podcast content will bore students, so keep brief explanations as learning writing material in podcasts. As a result, it avoids longer periods with little focus on the main topics [8].

Podcasts can be used to encourage students to learn. Setting the learning objectives that teachers want students to achieve by the end of EFL writing lessons is crucial. Writers' strategies, writing topics, learning writing outcomes, and other related topics must all be listed by teachers.

This is one way, the other is using special sites and using already recorded podcasts that relate to the study topic, and that correspond to the needs of the specific teaching segment such as – recording similar podcasts.

Step 2. *Composing the content* is the next step. The teachers must come up with lists of subject matter that cover such topics as why certain topics were chosen for the writing assignments, why the writing strategy was used in the lesson, how language features and text structure might be used, and so on. Instructors can make the most of podcasts to impart new information to students.

The best approach is for teachers to write every section of the content, from the introduction to the conclusion, namely planning until finishing. The teachers describe the purpose of writing instruction and how it relates to daily life in the opening segment. It is done to increase students' motivation and understanding of the value of writing ability. The type of writing that will be taught, such as narrative, descriptive, report, scientific writing, or others, is then specified by teachers. Along with the writing strategy, the teachers also place a strong emphasis on some writing indicators, such as content, grammar, and punctuation.

As mentioned above, the task, of recording a podcast can be a teacher's initiative or a well-chosen podcast from a site. These two will anyway be followed by another sub-activity when students do the writing of their future oral discourse, the one to be recorded.

Step 3. The *content* is written and *recorded* in the third step. It is simple to record content by

having other teachers or peer students listen to it and make corrections, such as when the script has incorrect pronunciation, is too long due to errors made when creating the content, or when the reader takes a breather. It is preferable to seek assistance from other technical experts to handle any potential technical issues, such as setting audio, setting video, and editing the podcast's content.

Step 4. *Editing* the podcast content is the fourth step. This step deals both with technical issues as well as with content, grammar, lexicon, pronunciation, accent, etc. It is better to understand what types of software will be used to edit the podcast content before making any revisions. Teachers can ask an expert to remove any unnecessary podcast content if they don't understand the podcast content very well.

Music addition is another way to edit it. However, it must be kept in mind that the background music should be of a quieter tone than the resource person who is providing the course materials. It is possible to edit certain episodes of a podcast by identifying the passages that contain inconsistencies or other errors.

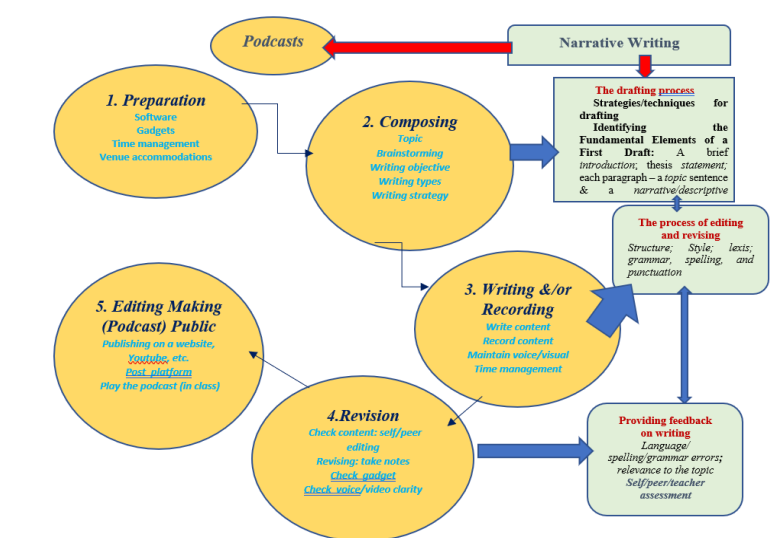


Figure 2.2. The model of integrating Podcasts into teaching narrative writing

The teachers must also decide how each segment will transit, for example, how the first segment will explain the writing objective and the second segment will discuss writing classification. Before moving on to the next segment, ask the audience to guess what will be covered there. You can also do this by giving the audience or students a few hints. This is also intended to encourage critical thinking in viewers or students.

Step 5. The fifth step is to make the *podcast public*. This is the final step before the teacher's or student's podcast can be published. Teachers/students can choose their home base publication, which could be a website, YouTube, or another platform. Teachers can also choose whether to publish only audio or audio-video files.

There is another option to stock all the recordings on Moodle or Google-classroom platform. It is determined by the learning requirements, learning objectives, and target audiences.

At each teaching stage, the students are given specific assignments to complete while utilizing the provided teaching writing methodology.

It will be advised for the students to write and then record their first podcast post about *travelling* or *reading a book* so they won't struggle to choose from the wide range of topics. Due to the limited time we have available, we will first concentrate on writing the podcast posts before moving on to posting them.

The texts provided to the students at the pre-writing stage will serve as the basis for the writing in the integrated reading and writing activity. As a result, they'll write summaries of the texts.

The practical tasks that students are required to complete at the revising stage are listed in the steps that follow:

1. *Check to see if the established structure was followed by reading your text again. Does your text contain a thesis statement, supporting arguments, and a conclusion? Did you use separate paragraphs to write them?*

2. *Check your writing for grammatical and spelling errors.*

The teacher will explain the revision steps to the students so they can keep them in mind as they work on their writing assignments if the activities shown at the composition stage are assigned as homework, which is likely to be the case in many lessons for lack of time.

The revising stage as well can be followed (in our case yes) by peer editing, when peer students will read through a colleague's podcast script and provide additional suggestions on both the content relevance and the linguistic peculiarities such as any errors, etc.

As the next activity is recording the podcast students' assignment will be to do so and finally submit or post the recording with the written scripts on a platform, etc. The final activity is of course when the teacher and/or peer-students listen to the podcast and as well take notes on the criteria such as *fluency of the discourse in the podcast, correct grammar, pronunciation, accent, vocabulary use and relevance to the subject*.

Conclusions

In the current research an effort to combine podcasts with EFL writing was made and briefly described, also a model of teaching writing activities and tasks has been developed. The mentioned steps were followed: *preparation, content creation, recording, content revision, and publication*.

Audio from podcasts or producing a podcast can be very inspiring, just like any authentic material. Although it will take up a lot of your time, the advantages for your students could be enormous. Thus, it is obvious while preparing a podcast student engaged in the process, that involves all four skills, and one of the most important, as mentioned in the information above is preparing for writing the script and while writing and post-writing a script, all those stages involved in a writing task, but in an obviously more interactive way. That is why, in this research for the purpose of developing students' narrative skills, actually writing narrative essays, the methodology involves producing podcasts.

BIBLIOGRAPHY

1. BYRAM, M.; RISAGER, K. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multi-lingual Matters, 1999. 216 p. ISBN: 9781853594410
2. HALBROOK, A. *Prewriting, Drafting, and Revision in Large Scale Writing Assessment*, 1991, LSU Historical Dissertations and Theses, 391 p.
3. JEFFERS, L.J. Student-centered approach to teaching grammar and writing. In: *Language Arts Journal of Michigan*. Michigan 2017, Vol. 33, No 1, p.18-23. [Accessed on 13.09.21] Available on the internet on: <https://scholarworks.gvsu.edu/lajm/vol33/iss1/6/>
4. LUU, T. "Enhancing EFL Learners' Writing Skill via Journal Writing", In: *English Language Teaching*, September, 2010, vol. 3, № 3, pp.81-88.
5. THORNBURY, S. Language teaching methodology. In: *The Routledge handbook of applied linguistics*; ed. Simpson J. Abingdon: Taylor & Francis, 2011, p.185- 199.

WEB SOURCES

6. (<http://mylcpodcasts.blogspot.com/>)
7. (<https://www.fdfz.cn/>)
8. (<https://www.english.com/blog/7-podcasts-english-teachers-should-listen-to/>)

CORPORATE GOVERNANCE AND FINANCIAL PERFORMANCE: EVIDENCE FROM LISTED FAMILY FIRMS IN DEVELOPING ECONOMY

Kavishka Sarathchandra¹,

Hiranya Dissanayake²,

Oshani Mendis³,

Wayamba University of Sri Lanka, Kuliyaipitiya, Sri Lanka

Anuradha Iddagoda⁴

University of Sri Jayewardenepura, Nugegoda, Sri Lanka

¹<https://orcid.org/0000-0002-9482-0389>

³<https://orcid.org/0000-0002-1344-4503>

⁴<https://orcid.org/0000-0003-2586-430X>

CZU: 334.784:005.7

Rezumat: Studiul examinează conformitatea guvernantei corporative asupra performanței companiilor de familie în baza codului de bune practici privind guvernanta corporativă 2017 (ICASL). Obiectivul și scopul studiului este de a formula o concluzie asupra performanței companiilor cu practicile generale de guvernare, abordând lacunele din literatura de specialitate privind companiile de familie. Studiul se bazează în mare parte pe teoria agenției și ale părților interesate. Informațiile sunt obținute din rapoartele anuale publicate și auditate ale companiilor de familie listate la Bursa de Valori Colombo din Sri Lanka între 2019 și 2020. 52 de companii de familie au fost incluse în eșantion pentru analiză. Conformitatea guvernantei corporative este măsurată prin utilizarea unui indice format din șase sub-indici, precum Consiliul de administrație, comitetul de remunerare, direcția relații cu acționarii, Contabilitate și audit, Investitori instituționali și alți investitori și raportarea de sustenabilitate. În urma analizei rentabilității activelor (ROA) și rentabilității capitalurilor proprii (ROE), s-a măsurat performanța companiei, iar mărimea și efectul de pârghie ale companiei sunt utilizate ca variabile de control. Conform analizei descriptive, contabilitatea și auditul au cea mai înaltă conformitate cu guvernanta corporativă. De fapt, comitetul de remunerare și consiliul de administrație respectă cerințele relevante. De cealaltă parte, raportarea de sustenabilitate oferă o conformitate minimă. În baza analizei de regresie, Indicele Guvernantei Corporative (CGI) arată nesemnificativ comparativ cu performanța companiei de familie. Prin urmare, constatările arată că nu există nicio relație între conformitatea practicilor de guvernanta corporativă și performanța companiei de familie.

Cuvinte cheie: Indicele Guvernantei Corporative, companii de familie, performanța companiei, rentabilitatea activelor (ROA), Sri Lanka

Introduction

COVID-19 directly impacted enterprises' revenues because of the unstable markets and government restrictions on social connections and corporate activities. There was a 78% drop in sales reported by family-owned enterprises, and 83% of those businesses saw a decrease in profits (KPMG, 2021). The value of corporate governance has risen to an important position in the last decade due to the pandemic situation and the collapse of many well-known companies, which arose partly as a result of the non-optimal corporate governance practices among several organizations across the world. The role of corporate governance in corporate failure has been largely neglected, even though interest in corporate governance has grown rapidly in recent years with the global increase in the number of corporate failures (Arachchi et al., 2022). A study of failed companies found that there was a lack of consistence policies, control procedures, guidelines and mechanisms to ensure the accountability and fiduciary duty. Probability of corporate failure may be increased by poor corporate governance even for the firms with good financial performance (Lakshan & Wijekoon, 2012). In consequence, many governments made incremental changes to their financial markets' corporate governance requirements (eg:OECD, 2009). Corporate governance refers to the system by which organizations are directed and controlled. The corporate governance framework consists of regulations that enable maximizing the firm's wealth and providing the means for all stakeholders to act in their best interest. Empirical evidence suggests an inconclusive relationship between Corporate Governance and Performance (Villalonga & Amit, 2006; Kahveci & Wolfs, 2019; Dissanyake et al., 2019). In the Sri Lankan context, there is a dearth of studies about corporate governance and performance in the family business context. In addition, accordingly to the researchers' knowledge there is no study has examined this relationship in developing in COVID-19 period. Accordingly, the main problem of this study is to find out the relationship between corporate governance and family firm performance. The main objectives of the study are to examine the level of corporate governance mechanisms used by family firms and find out the relationship between corporate governance and family firms' performance.

Researchers observe there is a dearth of studies related to corporate governance and firm performance in Sri Lanka as well as in the world. This study is expected to contribute to filling that empirical gap as it examines the relationship between corporate governance and family firm performance in Sri Lanka.

Literature Review

Corporate Governance Definitions

Governance has come because of conflict of interest, when people began to organize themselves for a common purpose that is for an organization. Corporations are one form of organization. Today corporate governance has become a critical area of thinking because of having the issues such as the continuity of corporate frauds, abuse of managerial power and social irresponsibility of corporate entities. Therefore, the need of having good corporate governance has been very significant (Senaratne, 2011, Arachchi et al., 2022).

In business literature, corporate governance is a critical subject (Colarossi, et al., 2008) and it has become a common and popular discussion topic in developed and developing countries (Heenetigala, 2011). Corporate governance is the power to direct and control companies

(Clarke, 2004). In conclusion, corporate governance provides achieving company objectives, describe the ways and sources of making business decisions, specify the flow of rights, and responsibilities of the management and other stakeholders, and aligns the behavior of the business with the expectation of the society (Manawaduge, 2012). Corporate governance comprises with good practices to implement for the financial stability and firm performance and the economic growth of the country (Razaei, 2009).

Family Firms' Definitions

Family businesses are defined as the businesses which are governed or controlled to follow the business objectives, and which are governed by a dominant group of members in the same family who potentially exist throughout more generations of the family (Chua et al., 1999). Villalonga and Amit (2006) identified family firms; minimally 5% of shareholder equity is held by the owner or founder of the firm. Villalonga & Amit, (2006) identified some characteristics in various definitions. Such as, material holding part of ownership and control should be with a single family or more, and top management positions are handled by family members. Colli, et al., (2003) suggested that if a member hold the position of chief executive, or he has the control power minimally two generations, or he has at least five percent of voting right, that firm is named as a family firm. A better social bond can be seen among family members because social ties are strong in family firms. Thus, they can engage themselves in key roles of the company (Granovetter, 1985).

Theories related to the Study

Numerous challenges in family businesses may be examined from agency and stewardship theories. Although they are considered conflicting theories, both address the same phenomenon: the individual-level behaviors and firm-level governance structures that predict organizational results (Madison et al., 2016). As per the agency theory, family firms should have a mechanism of monitoring and motivating managers to direct them towards desirable behaviors. Stewardship theory helps to influence positively family firms' performance to promote cooperation, empowerment, and pro-organizational behaviors. Family firms may perform more when a governance structure comprises the practices related to agency theory and stewardship theory (Mendis, 2012).

Agency theory is the basis of corporate governance, confirming that whether managers act in the best interest of their owners or shareholders. Agency theory has developed by Berle & Means, (1932), he defined that because of having the conflicts between the interests of agents and principals, agency problems may arise. He further explained that the shares are fully owned by shareholders (owners) and managers (agents) and they seek to maximize shareholder returns (Daily, et al., 2003). According to the agency theory, two problems can be found in agency relationships. The first problem arises, when the interests of the principal and agent conflict each other. The second problem arises in sharing the risk, when the principal and agent have various perspectives of risk, such as, they may be risk-averse, risk-takers, and risk-neutral (Eisenhardt, 1989). The basis of Corporate governance arises, because of the management and control are separated roles in the board. Agency theory is identified as the primary study of corporate governance in resolving agency problems which are caused agency costs (Dalton, et al., 1998). When family members involve in the management, a firm can obtain agency benefits. Therefore, it provides to

monitor the managers' behavior and the firm (DeAngelo & DeAngelo, 1985; Shleifer & Vishny, 1986) as well as to have the significant ownership and control (Mishra & McConaugh, 1999). Salvato & Moores, (2010), stated that information asymmetry can be reduced, when there is not a clear division in between ownership and the management. Hence, managers able to take effective decisions, as they like to be self-controlled. Fan & Wong, (2002) explained that some proprietary information about the firm is prevented, when family members are in the board for making decisions and they are motivated to perform in their best (Carney, 2005). In conclusion, reducing agency costs is caused to increase the firm's value (Fama & Jensen, 1983).

Empirical evidence related to the corporate governance and family firm performance

Kahveci & Wolfs (2019) investigated no significant impact between corporate governance and family firm performance, but ownership structure has a positive relationship. Klein et al. (2005) found that corporate governance has no significant impact on family firm performance. Similar findings are reported in Klein et al. (2005), Kahveci & Wolfs (2019), finding that corporate governance and family firm performance have no relationship. According to Kahveci & Wolfs (2019), 45 companies in Turkey are taken as the sample. It found that family businesses have the most competitive average corporate governance rating (CGR) scores, and there is no significant relationship between CGR scores and firm performance. As well as there is no relationship between industry group and performance.

In the Sri Lankan context, empirical studies observed an inverse relationship between family ownership and firm performance (Dharmadasa, 2014). In addition, Dissanayake et al. (2021) examined a sample of 133 firms comprised of family and non-family businesses listed in CSE from 2009 to 2016 using the corporate governance index and observed a significant relationship between firm performance and corporate governance. However, there is an empirical gap that, according to the researchers' knowledge, no research is conducted to examine Corporate Governance and performance in family firms in Sri Lanka.

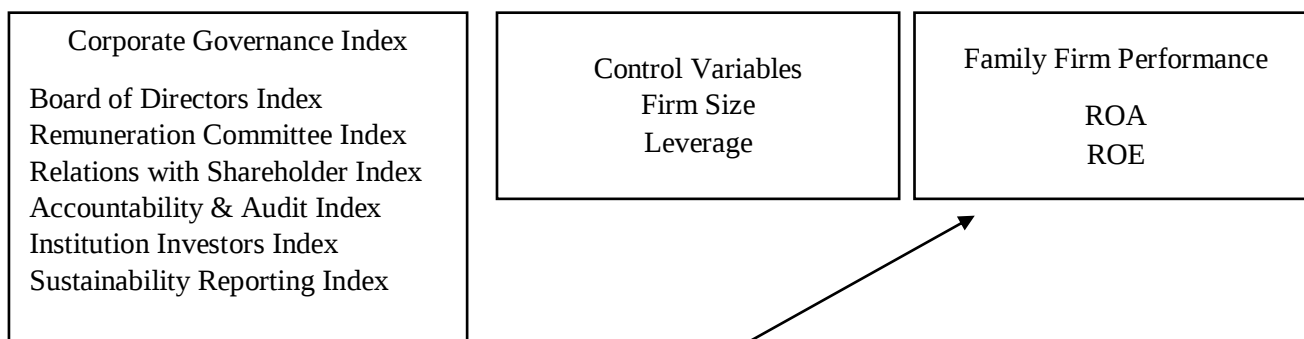
Recent evidence in La Porta, et al., (1998) suggest that dispersed ownership is not a form of dominant ownership in most countries. Either by families or other companies in the most countries, majority of firms are closely held. Corbetta & Salvato, (2004) stated that corporate governance might affect to the firm performance as same as in both case of, when ownership is not publicly-held and when ownership is with family members. Empirical studies in the US founded that family firms have high performance than other various firms (Anderson & Reeb, 2003; Miller & Le Breton-Miller, 2006; Villalonga & Amit, 2006).

The board independence changes have negative impact to the firm performance (Klein, et al., 2005); Subrahmanyam, et al., 1997; Agrawal & Knoeber, 1996; Weir & Laing, 1999). As well as, the number of outside directors has negative relationship with firm performance (Yermack, 1996). Concerning family ownership, Mishra, et al., (2001) stated that when number of board members are relatively small, it is helpful to manage firms easily, because of decision making process is very effective timely and accurately. In Sri Lankan context, increasing family ownership concentration was negatively related to the firm performance (Dharmadasa, 2014).

Author	Sample	Independent Variable	Dependent Variable	Relationship
Mariani & Panaro, (2012)	12 firms of Italy	CGI	EBIT	Positive
Waseemullah, et al., (2020)	184 non-financial Family Firms	CGI	ROA	Positive
Wellalage, (2012)	65 Family Firms (2006 - 2010)	Family Ownership	ROA, Toins-q	Positive
Encalada & Reyna, (2012)	90 Family Firms (2005 - 2009)	Family Ownership	Tobins-q	Positive
Saito, (2008)	1818 Firms (1990 - 1998)	Family Ownership	Tobins-q, ROA	Positive
Anderson & Reeb, (2003)	2713 Firm-years (1992)	Founding-family Ownership	Tobins-q, ROA	Positive
Lee, (2006)	403 Firms (1992 - 2002)	Family Ownership	Regression Analysis (Six dummy variables)	Positive
Villalonga & Amit, (2006)	508 firms (1994-2000)	Family Ownership	ROA and Tobin's Q	Positive
Aldamen, et al., (2011)	125 non-financial Family Firms	Corporate Governance	Tobin's-q, ROA	Negative
Dharmadasa, (2014)	151 Firm-Years from Sri Lanka, 753 Firm-Years from Japan (2011 - 2013)	Family Ownership	ROA, ROE	Positive in Japan, Negative in Sri Lanka
Klein, et al., (2005)	263 Family Firms	CGI	ROA, Tobin's-q	No
Kahveci & Wolfs, (2019)	45 Companies (28 Family Firms)	CGI	DEA score	No

Methodology

This study is based on the positivism paradigm and applies the quantitative research design. The conceptual framework describes the relationship between corporate governance components and performance of family firms that are investigated in this study. The independent variable used in this study is corporate governance index which comprises with six sub-indexes of board of directors, remuneration committee, shareholder relations, accountability and audit, institutional investors, and sustainability reporting. Family firm performance is selected as the dependent variable which is measured by using return on assets (ROA) and return on equity (ROE). As the control variables, firm size and leverage (Debt to Equity ratio) are identified.



Operationalization of variables

Variables	Measurement	References
Dependent variables		
Family firm performance		Dharmadasa, (2014)
Return on Assets (ROA)	Earnings before interest and tax / total assets	
Return on equity (ROE)	Net income / shareholder's equity	
Independent variables		
Corporate Governance Index (CGI)	See note 01 below	See note 01 below
Control variables		
Firm size (FS)	log of total assets	Klein, et al., (2005)
Leverage (DE)	the debt-to-equity ratio (Debt/Equity)	

Note 1: CGI is calculated based on the analysis of selected sample of listed family firms in CSE, according to the CA Sri Lanka Code of best practice (2017) under six sub-indexes. Namely, board of directors (BOD), remuneration committee (RC), shareholder relations (SH), accountability and audit (AA), institutional investors (II), and sustainability reporting (SR).

Composition of CGI (CGSIs)

Board of Directors (BOD)	Remuneration Committee (RC)	Relations with Shareholders (SH)
1. The Board	1. Remuneration Procedure	1. Communication with shareholders
2. Chairman and Chief Executive Officer	2. The level and make up of Remuneration	2. Major and Material Transactions
3. Chairman's Role	3. Disclosure of Remuneration	
4. Financial Acumen		
5. Board Balance		
6. Supply of information		
7. Appointments to the Board		
8. Re – Election		

9. Disclosure of Information
in respect of Directors
11. Appraisal of Chief
Executive Officer (CEO)

Accountability & Audit (AA)	Institutional Investors & Other Investors (II)	Sustainability Reporting (SR)
1. Financial and Business Reporting	1. Shareholder Voting	1. Internet of Things and Cyber Security
2. Risk Management and Internal Control	2. Evaluation of Governance Disclosures	2. Environment, Society and Government (ESG)
3. Audit Committee	3. Investing/Divesting Decisions	
4. Related Party Transactions Review Committee	4. Shareholder Voting	
5. Code of Business Conduct and Ethics		
6. Corporate Governance Disclosures		

Dependent Variable

In this study, we explore the relationship between corporate governance compliance on firms' performance. For that we use two accounting measures of return on assets (ROA) and return on equity (ROE) to measure the dependent variable of firm performance.

ROA

Return on assets (ROA) is an indicator of income generated through the management efficiency in existing assets. The ratio is calculated by dividing the net income by the total assets of the company. ROA shows the assets which are utilized to support business activities (Demsetz & Lehn, (1985); Mehran, (1995)). More past research have been used ROA as firm performance measurement with respect to corporate governance. Such as, Shrader, et al., (1997); Carter, et al., (2003); Erhardt, et al., (2003); Kiel & Nicholson, (2003); Dharmadasa, (2014).

ROE

Return on equity (ROE) is an indicator of the profitability of a business in relation to the stockholders' equity. The ratio is calculated as the net income is divided by shareholders' equity. ROE shows the assets directed to the return of the shareholders (Demsetz and Lehn, (1985); Mehran, (1995)). Some of research are analyzed using ROE. Such as Ibrahim, (2011); Dharmadasa, (2014).

Independent Variables

Corporate Governance Index (CGI)

CGI is comprised with six corporate governance sub-indices which are shown in Table 3.3. Klein, et al., (2005); Kahveci & Wolfs, (2019) have been used CGI to analyze corporate governance performance on family firm performance.

Control Variables

Firm Size (FS)

According to Samaha, et al., (2012), mainly firm size has significant impact on firm performance and corporate governance practices. Firm size has been used by several studies as some control variables. Such as, Cassar & Holmes, (2003); Klein, et al., (2005); Lee, (2006); Amran, (2011). As per to Jensen, (1986), firm size has a positive correlation with firm performance. Because of the variances in cost of compliance, market policies, operations level and agency problem.

Leverage (DE)

Leverage or debt to equity ratio is an indicator of how the firm relies on firms 'debt to equity ratio. The ratio is calculated by company's debt divided by its total assets. Firms will be impacted by high leverage ratio which influence the market value of equity and financial risk whereas it will decrease firm performance (Stulz, 1988). Some of past research have been used leverage ratio. Such as, Saito, (2008); Encalada & Reyna, (2012).

The archival strategy collected data from annual reports of family firms listed in CSE from 2019 to 2020. The sample of 52 family firms was selected sector-wise highest percentage of each sector, using a stratified sampling method. The Corporate Governance Index is constructed based on the CA Sri Lanka Code (2017) compliance using the content analysis of annual reports. The central hypothesis of the study, according to the empirical literature (Dissanayake et al., 2021), is

H₁: There is a positive relationship between corporate governance and performance

The collected data were analyzed with SPSS using descriptive statistics and regression analysis under four models. CGI is constructed to measure the compliance level of corporate governance best practices in the Code of Best Practices in CA Sri Lanka. CGI is constructed based on the unweighted method, and content analysis is done according to the dichotomous method. The Equations of constructing CGI are given below,

The four models were generated as CGI on ROA, ROE, CGSI on ROA, and CGSI on ROE.

$$\text{ROA} = \beta_0 + \beta_1\text{CGI} + \beta_2\text{FS} + \beta_3\text{DE} + \varepsilon \quad (\text{Model 01})$$

$$\text{ROE} = \beta_0 + \beta_1\text{CGI} + \beta_2\text{FS} + \beta_3\text{DE} + \varepsilon \quad (\text{Model 02})$$

$$\text{ROA} = \beta_0 + \beta_1\text{BOD} + \beta_2\text{RC} + \beta_3\text{SH} + \beta_4\text{AA} + \beta_5\text{II} + \beta_6\text{SR} + \beta_7\text{FS} + \beta_8\text{DE} + \varepsilon \quad (\text{Model 03})$$

$$\text{ROE} = \beta_0 + \beta_1\text{BOD} + \beta_2\text{RC} + \beta_3\text{SH} + \beta_4\text{AA} + \beta_5\text{II} + \beta_6\text{SR} + \beta_7\text{FS} + \beta_8\text{DE} + \varepsilon \quad (\text{Model 04})$$

ROA = Return on Assets

ROE = Return on Equity

CGI = Corporate Governance Index

CGSI = Corporate Governance Sub-Indices

BOD = Board of Directors

RC = Remuneration Committee

SH = Shareholder Relations

AA = Accountability and Audit

II = Institutional Investors

SR = Sustainability Reporting

FS = Firm Size
DE = Leverage

Findings

Descriptive statistics from the study depicted in table 01 showed that the compliance level of CGI is low in the years 2019 and 2020, and there is a wide disparity between sub-indices. The highest compliance level is with Accountability and Audit, whereas the lowest compliance is with sustainability reporting. Moreover, there is a slight difference in the compliance level of CGI and sub-indexes in the years 2019 and 2020, and paired sample t-test confirms that there is no significant difference between 2019 to 2020 in CGI and sub-indexes except BOD.

Table 1: Descriptive Statistics - Corporate Governance Index

Variables	2019				2020			
	Mean	Std. Deviation	Min	Max	Mean	Std. Deviation	Min	Max
CGI	0.273	0.181	0.092	0.933	0.279	0.184	0.092	0.933
BOD	0.302	0.172	0.068	0.840	0.321	0.184	0.068	0.840
RC	0.358	0.162	0.125	0.937	0.359	0.163	0.125	0.937
SH	0.156	0.232	0.000	1.000	0.163	0.236	0.000	1.000
AA	0.455	0.179	0.125	0.958	0.461	0.187	0.125	0.958
II	0.201	0.324	0.000	1.000	0.201	0.324	0.000	1.000
SR	0.163	0.241	0.000	1.000	0.171	0.246	0.000	1.000

Source: Author's Own

According to table 2 regression analysis, all four models have no significant impact on corporate governance on family firm performance. However, firm size and leverage have a significant impact on firm performance.

Table 2: Regression Analysis

	CGI	BOD	RC	SH	AA	II	SR	FS	DE
Model 01									
ROA	0.84							-	0.01
R2	0.42								
Prob.(F-Statistics)	6.85*								
Model 02									

ROE	0.47						0.07	0.05
R2	0.28							
Prob.(F-Statistics)	2.19							
Model 03								
ROA	0.51	0.35	0.65	0.08	0.66	0.16	0.01	0.02
R2	0.54							
Prob. (F-Statistics)	3.57**							
Model 04								
ROE	0.84	0.28	0.89	0.08	0.47	0.08	0.13	0.08
R2	0.42							
Prob. (F-Statistics)	2.19							

Source: Author's Own

The findings have a consistency with the results of Kahveci & Wolfs, (2019) which declared that there is no any significant relationship between corporate governance rating and firm performance considering 45 Turkish joint stock companies listed on the Borsa Istanbul Stock Exchange and indexed in the corporate governance index of BIST. Furthermore Klein, et al., (2005) investigated that for the entire sample of 263 Canadian family firms, there is no evidence that a total governance index affects firm performance. According to Dissanayake, et al., (2021) found that there is a significant positive relationship between corporate governance and firm performance based on the codes of CA Sri Lanka, OECD, and UK codes of corporate governance considering 133 both family and non-family firms listed in CSE, in the period of 2009 to 2016. In Sri Lankan context, findings of Dissanayake, et al., (2021) research are differed comparatively with this research. Since it has considered both listed family firms and non-family firms' sample and used three basic corporate governance measurement codes. Wellalage, (2012) investigated that there is a negative relationship between family firm board structure and firm performance considering data of 2006 to 2010 annual reports of 65 family firms listed in CSE. Further it declares that existing corporate governance code of the country need to be developed observing firms' specific characteristics.

Conclusion

According to the descriptive analysis, the mean compliance level of corporate governance in family firms in 2019 and 2020 was low. The compliance level is low compared with Dissanayake et al. (2021), mainly because of the difference in the sample with non-family firms. In addition, this study found that there is no relationship between corporate governance and family firm performance. Therefore, the existing corporate governance code of the country needs to be developed by observing firms' specific characteristics. Therefore, the corporate governance framework should be tailored to the family firm structure as 'one size does not fit all' (Wellalage, 2012). In addition, this study found an insignificant difference in 2019 and 2020 since it considered up to March 2020. COVID-19 impact is

directly observed in the 2020 to 2021 period, and future researchers could further investigate this.

The results of the study will be highly used by the family-controlled companies to make sure the survival of the company following corporate governance practices. When most of successful family businesses are in the market, that will be encouraged to the new family businesses to enter into the market. Then the industry will be grown up. Finally, it is impacted to the country's economy. The findings of this study will be more benefited to the country as a whole. Because country's economy was built, as the contribution of majority of family firms in Sri Lanka which become more successful firms in the present day. Therefore, following their own good corporate governance, they developed a sustainable economy to the country. And these findings will be more important to the policy makers to build corrective corporate governance mechanisms. Further, it will be benefited to the new family firms which will enter to the economy in future.

Based on findings, family businesses should be encouraged to adhere to corporate governance practices to ensure the long-term viability of their business and the successful transfer of ownership to future generations. Mandatory rules should be imposed to encourage and assist family firms in complying with corporate governance standards for long-term sustainability. Future studies would examine corporate governance on the financial and non-financial performance of all the family firms in developing economies for a more extended period using primary data analysis.

BIBLIOGRAPHY

1. AGRAWAL, A.; KNOEBER, C. R., 1996. Firm Performance and Mechanisms to Control Agency Problems between Managers and Shareholders. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, [Volume 31, pp.377-397].
2. ALDAMEN, H.; DUNCAN, K.; KELLY, S.; MCNAMARA, R. 2011. Performance of Family Firms During The Global Financial Crisis: Does Governance Matter?
3. AMRAN, N. A. 2011. Corporate Governance Mechanisms and Company Performance: Evidence from Malaysian Companies. *International Review of Business Research Papers*, [Volume 7, pp.Pp.101-114].
4. ANDERSON, R. C.; REEB, D. M. 2003. "Founding-family ownership and firm performance: Evidence from the S&P 500". *The Journal of Finance*, [58(3), p.1301-1328].
5. ARACHCHI, S.; DISSANAYAKE, H.; DESHIKA, T.; IDDAGODA, A. (2022). Digital Corporate Governance Practices: Evidence from Sri Lankan Listed Companies. *Economic Insights-Trends & Challenges*, (2).
6. BERLE, A.; MEANS, G., 1932. *The Modern Corporation and Private Property*. Harcourt, Brace, & World, New York, NY.
7. *Cadbury Report*. 1992. Cadbury Report: Shared Vision and Beyond.
8. CARNEY, M.; 2005. Corporate governance and competitive advantage in family-controlled firms. *Entrepreneurship Theory and Practice*, [29(3), p.249-242].
9. CARTER, D. A.; SIMKINS, B. J.; SIMPSON, W. G. 2003. Corporate governance, board diversity, and firm value. *Financial Review*, [38(1), pp.33-53].
10. CASSAR, G.; HOLMES, S. 2003. Capital structure and financing of SMEs: Australian evidence. *Accounting & Finance*, [43(2), pp.pp.123-147].
11. CHUA, J. H.; CHRISMAN, J. J.; SHARMA, P. 1999. Defining the Family Business by Behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, [23(4), pp.19-39].
12. CLARKE, T. 2004. *Theories of Corporate Governance: The Philosophical Foundations of Corporate Governance*. London and New York: Routledge.
13. COLAROSSO, F.; GIORGINO, M.; STERI, R.; VIVIANI, D. 2008. A Corporate Governance Study on Italian Family. *Ownership & Control*. 5(4).

14. COLLI, A.; FERNANDEZ, P.P.; ROSE, M. B. 2003. National Developments of Family Firm Development. *Enterprise & Society*. [Volume 4(Issue 1), p.pp.28 – 64].
15. CORBETTA, G.; SALVATO, C. A. 2004. The board of directors in family firms: One size fits all? *Family Business Review*, [17(2), pp.119-134].
16. DAILY, C. M.; DALTON, D. R.; CANNELLA, A. A. 2003. Corporate governance: Decades of dialogue and data. *Academy of Management Review*, [28(3), pp.371-382].
17. DALTON, D. R.; DAILY, C. M.; ELLSTRAND, A. E.; JOHNSON, J. L. 1998. Meta-analytic review of board composition, leadership structure and financial performance. *Strategic Management Journal*, [Vol. 19(No. 3), p.pp.269–290].
18. DEANGELO, H.; DEANGELO, L. 1985. Managerial ownership of voting rights: A study of public corporations with dual classes of common stock. *Journal of Financial Economics*, [14(1), p.33–69].
19. DEMSETZ, H.; LEHN, K. 1985. The structure of corporate ownership: Causes and consequences. *Journal of Political Economy*, [93(6), pp.1155-1177].
20. DHARMADASA, P., 2014. Family Ownership and Firm Performance: Further Evidence from Sri Lanka and Japan. *International Journal of Asian Business and Information Management*, [Volume 5(4), pp.34-47].
21. DISSANAYAKE, D. H. S. W.; DISSABANDARA, D. B. P.H.; AJWARD, A. R., 2019. Compliance with Disclosure Principles and Financial Performance: Empirical Evidence from Sri Lankan Listed Companies. *Proceedings of the 6th International Conference on Multidisciplinary Approaches (iCMA) 2019 | Faculty of Graduate Studies, University of Sri Jayewardenepura*, Volume ISBN 978-3-030-62170-4.
22. DISSANAYAKE, D. H. S. W.; DISSABANDARA, D. B. P.H.; AJWARD, A. R., (2021). Compliance of Listed Companies with Codes of Corporate Governance and Impact on Corporate Performance: Evidence from Sri Lanka. In *New Horizons in Management, Leadership and Sustainability* [pp.481-504]. Springer, Cham.
23. EISENHARDT, K. 1989. Agency theory: An assessment and review. *The Academy of Management Review*, [14(1), pp.57-74].
24. ENCALADA, J. A. D.; REYNA, J. M. S. M. 2012. The Relationship among Family Business, Corporate Governance and Firm Performance: Evidence from Mexican Stock Exchange. *Journal of Family Business Strategy*, [pp.106 – 117].
25. ERHARDT, N. L.; WERBEL, J. D.; SHRADER, C. B. 2003. Board of director diversity and firm financial performance. *Corporate governance: An international review*, [11(2), pp.pp.102-111].
26. FAMA, E. F.; JENSEN, M. C. 1983. Separation of ownership and control. *The Journal of Law & Economics*, [26(2), p.301–325].
27. FAN, J. P.H.; WONG, T. J. 2002. Corporate ownership structure and the informativeness of accounting earnings in East Asia. *Journal of Accounting and Economics*, [33(3), p.401–425].
28. GRANOVETTER, M. S. 1985. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, [91(3), pp.481-510].
29. HEENETIGALA, K. 2011. Corporate Governance Practices and Firm Performance of Listed Companies in Sri Lanka. Doctor of Business Administration), Victoria University, Melbourne.
30. IBRAHIM, H. 2011. Corporate Governance Mechanisms and Performance of Public-Listed Family Ownership in Malaysia. Research Gate.
31. JENSEN, M. 1986. Agency cost of free cash flow, corporate finance, and takeovers. *American Economic Review*, [76(2), pp.323-329].
32. KAHVECI, E.; WOLFS, B. 2019. Family Business, Firm Efficiency and Corporate Governance Relation: The Case of Corporate Governance index in Turkey. *Academy of Strategic Management Journal*, [18(1)].
33. KIEL, G.; NICHOLSON, G. 2003. Board Composition and Corporate Performance: How the Australian Experience Informs Contrasting Theories of Corporate Governance. *Corporate Governance: An International Review*, [11(3), pp.189-205].
34. KLEIN, P.; SHAPIRO, D.; YOUNG, J. 2005. Corporate Governance, Family Ownership and Firm Value: The Canadian Evidence. Blackwell Publishing Ltd, Volume 13.

35. KPMG, 2021. Global Family Business Report COVID-19 Edition Country Benchmarking Data Sri Lanka. <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/lk/pdf/family-business-report-covid-19-edition-2021.pdf> KPMG, 2021.
36. LA PORTA, R.; LOPEZ-DE-SILANES, F.; SHLEIFER, A.; VISHNY, R. W. 1998. Law and Finance. *Journal of Political Economy*, [Volume 106, p.1113–1155].
37. LAKSHAN, A. M. I.; WIJEKOON, W. M. H. N. 2012. Corporate governance and corporate failure. 2nd Annual International Conference on Accounting and Finance (AF 2012), [p.191 – 198].
38. LEE, J. 2006. Family Firm Performance: Further Evidence. *Family Business Review*, [19(2), pp.103-114].
39. MANAWADUGE, A. S. 2012. Corporate governance practices and their impacts on corporate performance in an emerging market: the case of Sri Lanka. (Doctor of Philosophy).
40. MARIANI, G.; PANARO, D. 2012. Corporate governance and performance in turnaround: A synthetic index. *Corporate Ownership & Control*, [10(1), p.62–74].
41. MEHRAN, H. 1995. Executive compensation structure, ownership, and firm performance. *Journal of Financial Economics*, [Volume 38, p.163–84].
42. MENDIS, T. 2012. Analysis of Corporate Governance Theories and Their Implications for Sri Lankan Companies. *Journal of THE Faculty of Graduate Studies, University of Kelaniya, Sri Lanka*, [Volume 1].
43. MILLER, D.; ISABELLE, L. B.; STEIER, L. P. 2004. Toward an integrative model of effective.
44. MILLER, D.; LE BRETON-MILLER, I. 2006. Family Governance and Firm Performance: Agency, Stewardship, and Capabilities. *Family Business Review*, [Volume 19, pp.73-87].
45. MILLER, D.; STEIER, L. P.; LE BRETON-MILLER, I. 2003. Lost In Time: Intergenerational Succession, and Failure in Family Business. *Journal of Business Venturing*, [18(4), pp.513-531].
46. MISHRA, C. S.; MCCONAUGH, D. L. 1999. Founding family control and capital structure: The risk of loss of control and the aversion to debt. *Entrepreneurship Theory and Practice*, [23(4), p.53–64].
47. MISHRA, C. S.; RANDOY, T.; JENSSEN, J. I. 2001. The Effect of Family Influence on Firm Value and Corporate Governance. *Journal of International Financial Management and Accounting*, [12(3), pp.235- 259].
48. OECD, 2009. Corporate Governance in Asia.
49. RAZAEE, Z. 2009. Corporate Governance and Ethics. Jhon Wiley & Sons, Inc, USA.
50. SAITO, T. 2008. Family firms and firm performance: Evidence from Japan. *J. Japanese Int. Economies* 22, [Volume 620–646].
51. SALVATO, C.; MELIN, L. 2008. Creating value across generations in family controlled.
52. SALVATO, C.; MOORES, K. 2010. Research on accounting in family firms: Past accomplishments and future challenges. *Family Business Review*, [23(3), p.193–215].
53. SAMAHA, K.; DAHAWY, K.; HUSSAINEY, K.; STAPLETON, P. 2012. The extent of corporate governance disclosure and its determinants in a developing market: The case of Egypt. *Advances in Accounting*, [28(1), pp.168-178].
54. SENARATNE, S. 2011. Corporate Governance Reforms in Sri Lanka. *Sri Lanka Journal of Advanced Social Studies*, [1(1)].
55. SENARATNE, S.; GUNARATNE, P.S. M. 2007. Ownership structure and corporate governance of Sri Lankan listed companies. 4th International Conference on Business Management, Faculty of Management Studies and Commerce, University of Sri Jayawardenapura.
56. SHLEIFER, A.; VISHNY, R. W. 1997. A Survey of Corporate Governance. *Journal Of Finance*, [52(2), pp.737-783].
57. SHLEIFER, A.; VISHNY, R. W. 1986. Large shareholders and corporate control. *Journal of Political Economy*, [94(3), p.461–488].
58. STULZ, R. 1988. Managerial Control of Voting Rights: Financing Policies and the Market for Corporate Control. *Journal of Financial Economics*, [Volume 20, pp.25-54].
59. SUBRAHMANYAM, V. N.; RANGAN, N.; ROSENSTEIN, S. 1997. The Role of Outside Directors In Bank Acquisitions. *Financial Management*, [Volume 26, pp.23-36].
60. VILLALONGA, B.; AMIT, R. 2006. How Do Family Ownership, Control and Management Affect Firm Value? *Journal of Financial Economics*, [Volume 80, pp.Pp.385-417].

61. WASEEMULLAH, MEHMOOD, S.; AMIN, M. S.; RAZA, K. 2020. Effect of Corporate Governance on Firm Performance: Moderating Role of Firm Size in Pakistan. *International Journal of Management (IJM)*, [11(7), pp.1732-1742].
62. WEIR, C.; LAING, D. 1999. Governance structures, director independence and corporate performance in the UK. *European Business Review*, [Volume 13, p.86–94].
63. WELLALAGE, N. H. 2012. Corporate Governance and Financial Performance of Sri Lankan Listed Companies 2006-2010. *Afro-Asian Journal of Finance and Accounting*, [3(2)].
64. WELLALAGE, N. H. 2012. Does one size fit for all? An Empirical Investigation of Board Structure on Family Firm's Financial Performance. *Afro-Asian J. Finance and Accounting*, [3(2)].
65. WELLALAGE, N. H.; LOCKE, S. 2011. Agency Costs, Ownership Structure and Corporate Governance Mechanisms: A Case Study in New Zealand Unlisted Small Companies. *International Research Journal of Finance and Economics*, [Volume 78, pp.178-192].
66. YERMACK, D. 1996. Higher Market Valuation of Companies with a Small Board of Directors. *Journal of Financial Economics*, [40(2), pp.185-211].

NATIONAL ASSESSMENTS IN ISRAELI EDUCATION SYSTEM

EVALUĂRI NAȚIONALE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT ISRAELIAN

Khateeb Fairoz

PhD student,

"Ion Creangă" SPU, Chișinău

Teacher, Assessment Coordinator

Summit Center for Professional Development of

Teachers in Israel

ORCID: 0000-0002-0215-6530

CZU:37.091(569.4)

Rezumat: *Sistemul de învățământ israelian nu este unul omogen - este împărțit într-o mare varietate de tipuri, sectoare și fluxuri. Pentru a atenua această eterogenitate și pentru a îmbunătăți tranziția către piața muncii, Israelul trebuie să-și îmbunătățească sistemul de evaluare a educației. Această lucrare evidențiază provocările evaluării și evaluarea în sistemul educațional din Israel. Societatea este eterogenă și este formată din majoritate evreiască, minoritate arabă și multe subgrupuri ale ambelor populații. Un sistem școlar divizat, precum și segregarea rezidențială duce la lipsa unui sistem unificat de evaluare. Cu toate acestea, o evaluare eficientă este necesară pentru a ajuta sistemul educațional din Israel să fie competitiv și democratic.*

Cuvinte-cheie: *evaluare națională în sistemul educațional israelian; RAMA-Autoritatea Națională de Măsurare și Evaluare; Evaluare pentru învățare (AFL).*

Introduction. Israeli education system is not a homogeneous one- it is divided to a wide variety of types, sectors and streams [5]. To mitigate this heterogeneity and improve transition to the labour market, Israel needs to improve its assessment of education. Under the system developed by RAMA (the National Authority for Measurement and Evaluation in Education), Israel's assessment agency, external tests are given in science, math, English, Hebrew (for Hebrew speakers) and Arabic (for Arabic speakers) in grades 5 and 8 ("Growth and Effectiveness Measures for Schools," or the acronym "Meitzav" in Hebrew) [8]. These tests are given on a staggered basis. Israel's schools are divided into four "groups" each of which is representative of the country as a whole. Individual schools are tested once every two years in external tests in two subjects and two years later in the other two. The school-by-school results are published. In the years when a school is not externally tested, sample tests used to be provided to principals and teachers for their own use within the classroom. The

idea behind internal exams is to provide teachers and principals with a snapshot of the conditions of learning in their classroom without the potentially negative consequences of publishing results (e.g. lowered school prestige, pressures on teachers and principals, etc.) [8,9].

Beginning in 2007, technical refinements introduced by RAMA made it possible to compare Meitzav scores from one year to the next [8]. Israel has seen relatively consistent improvements in scores on these tests since 2007, especially at the fifth grade level but also at the eighth. All of the scores were set at a standardized mean of 500 in 2007. In 2012 the average of all scores in science, math, English, Hebrew and Arabic was 541 for fifth grade and 525 for 8th grade. There were modest declines in results in most of the assessments from 2011 to 2012 and modest increases in 2013. Over time, the gaps between Jewish and Arab students have declined modestly, although they remain significant, with the lowest scorers Bedouins in the South [8,9].

Scores in 2016 showed significant improvement, as well as a lowering of the gap between Jewish and Arab students. RAMA also measures school climate and teacher satisfaction [9]. This paper deals with existing challenges of variability of Israeli education system and its assessment methods.

Rama and its cause. RAMA is an independent statutory unit - the National Authority for Measurement and Evaluation –RAMA - shall be established as the entity that leads and provides professional guidance to the education system with respect to measurement and evaluation. RAMA conducts periodic evaluations of the education system and evaluations in schools, and publishes its findings in an annual report submitted to the National Council for Education [12]. PISA (Progress in Student Achievement) tests, managed by the OECD, which measure literacy, mathematics, science, and other skills of 15 year olds, and TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), are of high importance to evaluate Israeli educational level relative to other countries [3,6].

Israel's dispersion of scores in PISA continues to be the highest of OECD countries. It stems from high society diversity [1, 12]. The differences between the 10% poorest and the 10% highest performing students (275 points) are higher than all OECD countries. Israel's 10% lowest performing students score 328, lower than all OECD countries except for Mexico.

Meitzav scores in 2010-s showed a significant lowering of the gap between Jewish and Arab students [4]. But Arab students continue to score three quarters of a standard deviation below the level of Jewish students. Lower education levels among Arab families affect cultural attitudes, e.g. how parents approach education and the extent to which they provide learning opportunities to their offspring (e.g., reading aloud to young children). Arabs in the south (mainly Bedouin) score significantly lower than those from other regions. Especially in Bedouin areas, parents may be illiterate. Large family size reduces the time available for parents to interact with each child. Written Arabic is diglossic, i.e. it does not reflect colloquial Arabic, so children need, in effect, to learn a "foreign" language for literacy in their native tongue, as well as learning Hebrew (and later English) while they are learning to read. Native Arabic speakers also face a social obstacle in the low status of the Arabic language, especially in urban areas. Arab boys do more poorly than girls—41.9 compared to

49.4 on the Meitzav mathematics test— one of the increasing cases around the world where boys score significantly lower than girls do in math

In 2015, the government proposed injecting a significant amount of new funding to Arab schools. Specific goals have been set for improved learning achievement in Arabic, Hebrew, and mathematics, and for increased completion rates in secondary and higher education [12]. An encouraging sign is that test scores and achievement of Arab children whose mothers are college graduates are equal to those of Jewish children with college graduate mothers. This suggests that Arab children's performance will improve as parents' educational attainment levels rise [1].

Updating the Israeli assessment system. According to RAMA's publications [9], the main goals of the recent update are the following ones: 1. Implement a culture of "assessment for learning"; 2. Mitigate the threats of external exams (including gaming the system); 3. Effective integration of internal and external evaluations; 4. Decentralization of the evaluation process along with the use of centrally designed rigorous tools; 5. Empowerment of teachers and principals, and 6. Professional design of assessments and scoring (including equating, alignment to curriculum and standards and more). Figure 1 illustrates the usage of multiple indicators for the sake of updating the Israeli assessment system.

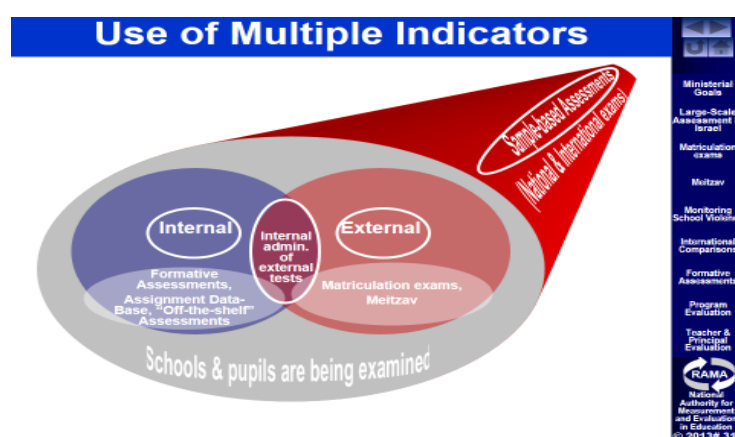


Figure 1: Usage of multiple indicators for the sake of updating the Israeli assessment system. Based on [2]

Evaluation and assessment to improve student outcomes: an evaluation system with multiple sources of evidence. Israel's evaluation and assessment framework uses both internal and external evaluation tools. As mentioned above, The National Authority for Assessment and Evaluation in Education (RAMA), an independent body within the Ministry of Education, is in charge of designing and implementing the national evaluation and assessment framework. There is a great diversity of practices in the different education streams [8,9]. System evaluations are focused on key output measures, such as matriculation attainment, national assessment test scores, and upper secondary and tertiary completion rates. The Central Statistics Bureau and the Ministry of Education publish annual statistics and indicators on both performance and finances, at local and national levels. Input measures such as expenditure and class size, but also school climate and pedagogical environment, are taken into account. RAMA (see Rama Magazine) is in charge of the assessment system, which consists of annual largescale standardized tests in primary and lower secondary

schools, Meitzav (Growth and Effectiveness Measures for Schools) is used as an accountability system.

RAMA is also responsible for evaluating different reforms and projects in the system and is in charge of Israel's participation in international studies such as PISA, PIRLS or TIMSS [6,7,11]. Samples of ultra-orthodox schools are not included in these international studies, except for ultra-orthodox girls who participate in PISA.

Schools are assessed through both external inspections and self-evaluations. Students' national assessment test results as well as indicators of school climate and pedagogical environment (collected through questionnaires administered to teachers and students) are used to inform policy makers. Schools appoint assessment administrators to carry out self-evaluation responsibilities and activities. External inspections, carried out by regional inspectors of the Ministry of Education, serve to evaluate school leaders. Schools in the ultra-orthodox-independent stream seem to be inspected less frequently than schools in other education streams. According to a 2009 OECD study, policy makers lack key statistical information on ultra-orthodox education. The study recommends strongly encouraging ultraorthodox schools to participate in testing of students' abilities and gathering of inputs and outputs [5].

Teacher appraisal in Israel is conducted by school principals in a process that includes self-evaluation by the teacher, gathering of performance indicators, and classroom observations. Teacher appraisals are not linked to a merit-based career structure and are not validated by an external inspector. There is a comprehensive system for student assessment against national standards. The current design for student assessments in the National Assessment Framework combines national assessment exams and schoolbased and teacher-based assessments.

Students are assessed by national tests in their native language (Hebrew or Arabic), mathematics and English at Year 5 (Meitzav-primary), Year 8 (Meitzav-lower secondary) and Years 10-12 (upper-secondary matriculation). In Year 8, students are also assessed in sciences. Matriculation exams in Years 10- 12 assess students in various other subjects, such as civics and literature [5].

Assessment for learning (afl). The term assessment for learning has been used for formative assessment which focuses on students' ongoing development or learning process to indicate the gap between the assessed work level and the required standard and how students need to improve. This assessment approach occurs at all stages of the learning process. Unlike assessment of learning or summative assessment which focuses on measuring learning achievement at the end of a unit or a study period of a particular course, in order to check the quality and compare results from schools and institutions at a national or regional level to set standards [3].

Assessment for learning originates in the research of Paul Black and Dylan Wiliam [3] who found that students who learn in a formative way, in school education in the UK, learn and perform better than other students. In their book *The Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* for learning is integrated within the learning process and aligned with instruction [3]. It focuses on the construction and application of knowledge which means assessing the extent to which a student has increased skills, abilities and capabilities along her/his learning process. It fosters students' active involvement in the

assessment process (through discussing criteria, assessing themselves and their peers, etc.). It is authentic, that is assessment tasks are relevant to students' needs, thus supporting them develop the knowledge, skills and attitudes they require in their future career. It provides a variety of assessment tools that can be used for multiple purposes. It gives students constructive feedback on how their learning is progressing and what they need to do and how to work out the learning gap.

According to Sercu [10], teachers should integrate assessment for learning into their practices through the following six strategies:



Figure 2: Six strategies of Assessment for Learning based on Sercu [10]

1. Understanding AFL objective and nature:

Prior to integrating any assessment for learning approach (formative approach), teachers need to understand the objective and nature of this process. Assessment for learning is not only about assessing continuously students, but it also involves engaging them actively in assessing themselves and others and working out their teachers and peers' feedback. For instance, when teachers select a self-assessment tool (portfolios, reflective journals, etc.), it is important to consider it not simply a self-grading process where students assess their performance against a set of criteria, but a powerful tool to boost their involvement in making judgments on how their learning needs to improve. So students' learning must be their target to amplify this assessment culture.

2. Planning for the assessment process:

This is implemented through selecting the assessment approach (es): If teachers have to make such a choice, they need to understand the defining characteristics of each assessment tool, think about its purpose and how it fits the objective of the course, students' needs and the teaching and learning conditions (time and materials available). For instance, portfolios, journals or diaries can be used in teaching writing since they allow students to reflect, assess their work and monitor their progress in relation to this skill.

Defining the assessment's purpose: The purpose of the assessment tool determines the content as well as the process by which it is created. For instance, teachers can opt for students' presentations in class when the purpose of assessment is to develop their communication and higher-level thinking skills (problem-solving, evaluating, etc.).

Deciding the content or the evidence which needs to be collected: After determining the purpose of the assessment tool, teachers should think about its content. There is also a need to

negotiate such content with their students in order to meet educational goals, standards, students' interest and learning styles,

Setting assessment criteria: The criteria need to emphasize students' effort, responsibility, involvement, the ability to communicate meanings and reflect on their learning, reflecting thus both their progress over time and the quality of the learning outcome. Rubrics, checklists and rating scales can help in clarifying the intended goals.

Making other decisions about the process: These include the physical size of the assessment tool (ex. Reflective journals), whether to train students into its use and how, the deadline to submit it, how to evaluate the process (through observations, interaction with students and questionnaires, etc.), where to keep it, and what other choices to leave to students.

3. Communicating high expectations:

Teachers need to explain clearly the learning goals of a given activity so that students can understand what is expected from them to make use of the assessment criteria and feedback and engage in formative assessment tools. This is through discussing the assessment criteria to be used, clarifying the intended performance through sharing exemplars with their students, besides giving formative feedback along the development stages.

4. Encouraging reflective learning:

Students' reflection is the cornerstone of assessment for learning culture. Teachers have to encourage reflective practices among students. This can be achieved through: explaining the benefit of reflection over their learning and future career; clarifying what aspects of learning they need to reflect on (it needs to cover both the learning process and outcome) and what constitutes effective reflections; supporting them make their reflections systematic and organized (you can provide reflective worksheets which include date and time of accomplishment) while demonstrating how and when these are to be completed); encouraging them to identify their learning needs, set their learning goals and monitor their progress; offering opportunities for making choices: negotiating plans, criteria and making decisions towards achievement.

5. Promoting interaction and constructive feedback:

Within AFL, teachers' interaction with students is required to provide the necessary feedback. The latter does not only concern the task, but also the processing of the task. So, this feedback needs to: clarify the defined standards and show clearly the process of completing them; give students information regarding how they monitor and control their learning (self-regulation); be both directive, telling the student what needs to be fixed or revised as well as facilitative, providing comments and suggestions to help guide them in their own revision and conceptualization; involve students in dialogue with their teacher about that feedback so that they can get an immediate response about their difficulties, develop their understanding and expectations to standards and so decide what to do to close the learning gap.

6. Evaluating the process:

To integrate effectively assessment for learning into the teaching-learning process, teachers need to evaluate continuously both its process and outcome. Such evaluation can cover:

Their choice of the assessment tools and its content, including:

- the way it is integrated into the course;
- the criteria used in students' assessment;
- the materials and learning sources used;
- time devoted to assessing students;
- students' involvement in the process;
- the kind of feedback provided and the way it is communicated to students;
- students' performance;

Understanding assessment for learning principles is so crucial to know the defining characteristics of this approach and its intended objectives. The process also requires practical tools to make it a worthwhile practice in the classroom. The strategies suggested above provide you with these tools to integrate it effectively within your assessment practices. You can make from assessment an unforgettable learning experience for your students.

Summary. This paper points out challenges of assessment and evaluation in education system of Israel. The society is heterogeneous and consists of Jewish majority, Arab minority and many sub-groups of both populations. A divided school system as well as residential segregation leads to lack of unified evaluation and assessment system. However, effective evaluation is in need to help education system of Israel be competitive and democratic.

BIBLIOGRAPHY

1. ABU HILAL, M. *Far from being equal, Israel's Arab citizens face discrimination in education*. 2017. Available at: <https://www.middleeastmonitor.com/20170628-far-from-being-equal-israels-arab-citizens-face-discrimination-in-education>
2. BELLER, M. *Assessment and Evaluation of the Israeli Education System*. 2013. Available at: <http://rama.education.gov.il>
3. BLACK, P., WILLIAM, D. *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. 2010. Phi delta kappan. Sage publication. Vol. 92(1). Pp.81-90. ISBN 0031-7217
4. BLASS, N. *International Exams and Their Importance to Israel's Education System*. Taub Center Policy Paper No. 2016.02. 2016. Taub Center for Social Policy Studies in Israel.
5. *EDUCATION POLICY OUTLOOK ISRAEL*. OECD. 2016. Available at: <http://www.oecd.org/israel/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Israel.pdf>
6. *OECD, PISA 2015 Database*. Available at: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
7. PIRLS. International Report, IEA's Study of Reading Literacy - Achievement In Primary School in 35 Countries.2001. In: *Diversification, Expansion and Inequality in Israeli Higher Education*. Shavit,Y., Bolotin-Chachashvili. S., Ayalon, H., and Menahem, G., (2002), , Tel-Aviv University, Oxford Meeting of RC28, April 10-13.
8. RAMA (National Authority for Measurement and Evaluation in Education) Meitzav Examinations 2014 — Main Findings. 2015.
9. RAMA Magazine. Volume2, 2020 winter edition. Available at: <https://www.rama.education/magazine2/>
10. SERCU, L. Assessing intercultural competence: More questions than answers. In *Testing the untestable in language education*.A. Paran & L. Sercu (Eds.), pp.17-34. UK: Short Run Press Ltd. 2010.
11. *TIMSS-R: Third International Mathematics and Science Study*. Available at: [https://www.isbe.net/Pages/Third-International-Mathematics-and-Science-Study-\(TIMSS\).aspx](https://www.isbe.net/Pages/Third-International-Mathematics-and-Science-Study-(TIMSS).aspx)
12. WEISS, A. *Twelve Years of the National Task Force for the Advancement of Education in Israel: What Has Changed?* State of the Nation Report: Society, Economy and Policy 2016. Pp.107-148.

DEVELOPING PRAGMATIC LANGUAGE AWARENESS THROUGH LITERARY TEXTS IN THE ENGLISH CLASSROOM

DEZVOLTAREA CONȘTIENȚĂRII PRAGMATICE A LIMBAJULUI PRIN TEXTE LITERARE LA LECȚIILE DE LIMBĂ ENGLEZĂ

Tatiana Lașcu

PhD, univ. assistant

"Ion Creangă" SPU, Chișinău

English Philology Department

ORCID: 0000-0003-2192-490X

CZU:37.02:811.111

Rezumat: *Articolul prezintă unele aspecte metodologice ale procesului de dezvoltare a competenței pragmatice în limba engleză, adică a capacităților de comunicare și comprehensiune într-un mediu internaționalizat, care reprezintă scopul major în formarea studentului filolog din învățământul universitar. Acestea cuprind cunoștințe și abilități care sunt utilizate în cadrul interpretării unui act ilocutionar din secvența discursivă și în anumite contexte lingvistice. Totodată, studiul vizat scoate în evidență rolul textului literar în dezvoltarea competenței pragmatice în limba engleză a studenților filologi.*

Cuvinte-cheie: *pragmatica, competență comunicativă, text literar, conștientizarea limbii, abilități.*

The development of the pragmatic competence in English, i.e. communication and comprehension capacities in an internationalized environment, is the major goal in training Philology students at university level. They include knowledge and skills that are used in the interpretation of an illocutionary act in the discursive sequence and in certain linguistic contexts. Pragmatic knowledge refers not only to sociocultural, cultural references, dialects but also to functional, manipulative, expressive, argumentative, heuristic and imaginative knowledge [5, p.19].

For a successful training and development of pragmatic communication skills, the teaching staff must plan a didactic approach aimed at achieving this objective. A valuable step in this regard is to sensitize students with reference to the importance of this competence in the process of studying a foreign language. According to J. L. Mey's view, language behavior is a social behavior. To socialize globally, people talk to each other [8].

Communication success in English is not limited only to the linguistic competence of the discursive actors, it depends on the general communication competence, which involves a situational (of discursive types and interpersonal norms), textual (macrostructural and microstructural) and referential (of the domain) dimension.

The approach of language as a communication tool is noted in the current national and European curriculum documents. These are centered on the use of a "functional-communicative model", which emphasizes the perceived communication competence as a condition that would considerably favor the integration into the socio-cultural environment of the speaker. This pragmatic approach supports the thesis that the utterance expresses, in addition to the state of affairs, also the expressed feelings and thoughts of both the receiver and the sender. This dimension is characteristic not only of the study of the English language, in particular, but also of the study of the language in general [11, pp.124-137].

In relation to contemporary curricular guidelines, within the study of a foreign language, the problem of communication and language is complemented by a mutual approach, highlighting the pragmatic aspect of foreign language learning.

In order to avoid a deficient or fragmented approach to the studied language, it is necessary to develop a holistic and multifaceted approach to the whole set of elements that make up the language. This fact is confirmed in recent studies carried out in the didactic process of developing communication competence in a foreign language. Due to the indissolubility of the language levels and the overlapping of the component elements of communication skills, teachers are often confused about the material that should be taught in order to optimize the process of developing communication skills [10].

The European Charter of Plurilingualism recommends the renewal of foreign language programmes by including the sociocultural dimension, by involving the complex units of interpretation, the production of new meanings, decoding and reception; also by sensitizing students regarding the semantic amplitudes of language units with reference to the social context and communicative behaviors [3].

Pragmatic competence prioritizes the functionality of linguistic means that lead to the achievement of the communicative function, focusing on speech acts. Discourse coherence and cohesion are highlighted through the optimal choice of genres and types of texts depending on the communication intention. In the case of pragmatic competence, unlike the linguistic one, the influence of cultural environments and interaction becomes paramount for achieving success in the act of communication [11].

We reiterate that this competence supposes the functional use of linguistic means, having as pillars descriptors or certain schemes of interaction exchanges [2]. Therefore, pragmatic competence represents a contextual ability to explore contents, through certain strategies used by speakers, who have the possibility to select the communicative intentional perspectives of discourse. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), pragmatic competence is the acquisition of the principles that underlie the functionality and varied status of messages, including a discursive component, a schematic and functional one [2].

In this context, a Philology student who manages to manifest himself in reception, production and mediation activities, can say that he possesses the competence to communicate in English. Thus, this will happen when the student will be able:

- to use linguistic resources in different communication situations with precision, correctness, accuracy and fluency;
- to produce coherent and cohesive texts based on topics of professional discussion or of personal interest;

For a Philology student, in his training process, it is essential to obtain the basic competence that will later allow him to get integrated into the sociocultural space that will form him as a future professional [7].

This pragmatic approach confirms the idea that expression is not limited to a state of affairs. An utterance also reflects the thoughts, feelings and intentions of the utterer [6].

Learning a foreign language in communicative terms is focused on changing the students' personal discourse by improving the skills to build their own discourses in diverse,

broad contexts, to interpret and perceive a written or oral text, by acquiring specialized lexical-structural units or thematic, and by broadening the cognitive sphere in general [10].

Consequently, the integrative side of communication gains primacy in the interaction between the individual and the sociocultural environment.

M. Muskan, inspired by H. Weinrich, mentions the fact that teaching a foreign language, in the absence of a literary approach, constitutes an act of barbarism. In terms of the specifics of that qualification, the study of the literary text becomes important for the evolution of the discursive aspect of English communication competence [9].

Reflecting the expression of the language, the literary text becomes an effective tool to use language for communication, representing, at the same time, an institution. Thus, the valorization of the literary text within the process of teaching-learning English as a foreign language, valorizes the reflection of the sociocultural aspects of communication [1].

The Common European Framework of Reference for Languages, especially the 2018 Supplement, emphasizes the importance and role of literary texts in language learning, which reflects accessible cultural and social values [2]. The process of the professional training is a complex one, during which Philology students obtain the skills necessary for their professional career, both theoretical and practical knowledge. Learning English should be focused, in a special way, on the development of communicative-functional competence, that is, on the pragmatic aspect of communication. In this light, the emphasis falls on social communication, which is based on discursive, actional competence. The Common European Framework of Reference for Languages supports this action-oriented approach: learning, teaching, assessment. According to it, language users, but also those who learn, are so-called *social actors* who have to perform specific tasks, in specific circumstances, in a specific field and in a specific activity environment [ibidem, p.15]

The optimal identification of the applied methodological activities based on the literary text generates the efficiency of the literary text as a beneficial resource for the development of communication competence. In order to intensify students' interest and motivation, to increase the degree of their involvement in performing tasks and learning situations, the teaching staff should demonstrate passion and enthusiasm in the process of carrying out the didactic approach.

Students are given the opportunity to accumulate a vast set of skills developed through the operations of thinking, synthesizing, analyzing, exploring, observing, documenting, acting, communicating, interrelating, arguing, debating, and certainly a wide spectrum of competences receiving and producing oral and written messages.

Emerging from discourse peculiarities, namely situationality, in the process of the discursive approach to the literary text, we should valorize the methodological potential of the communicative situation. It can be achieved through a wide range of tasks and discursive strategies:

- accentuation of ideas in the comprehension of the message;
- logical structuring of the message;
- imposing/exposing an idea;
- expressive elocution;

- incorporation of discursive connectors, temporal and spatial markers, parallel constructions in the text with missing words to give it coherence, cohesion, logic, unity;
- text transformation to avoid lexical items (use of deictics);
- filling in the blank spaces with the indicated words;
- determining the elements of lexical cohesion in the text (for example, the use of synonyms, pronouns, reformulation, paraphrasing);
- building a mini-dialogue based on an idea;
- integration of linguistic resources in everyday and unpredictable contexts, demonstrating precision and discursive fluency;
- incorporation of discursive connectors, temporal and spatial markers, parallel constructions in the text with missing words;
- establishing the lexical-grammatical level of the textual structure and its role in the discourse construction;
- determining the linguistic and rhetorical mechanisms, the way in which different utterances work at the language level;
- identification of social, cultural and historical references, textual structures with a connotative content; regional and social varieties and the application of the most relevant ones in building a discourse;

Consequently, at the *application and integration* levels we can use tasks as follows:

- reception, perception and complex interpretation of the function and meaning of the language used;
- detailed exploration and study of the sociolinguistic repertoire to request and provide information, requests, addresses; convictions, beliefs, assumptions;
- use of linguistic resources in various communication situations, fully exploiting the socio-cultural dimension of the language with precision and discursive fluency;
- distinguishing the peculiarities of the generally accepted vocabulary, dialects, jargon and assessing the situations in which they can/cannot be used;
- tactful and friendly expression of a reaction in contextualized situations, in accordance with the sociolinguistic norms of the English language;
- demonstration of conscious thinking in the production and use of compound phrases;

The use of these types of discourse tasks fosters real-life language use based on interaction and involvement of meaning co-construction. In the process of approaching the literary text, it is important that the teaching staff should valorize mediation strategies so that the student can overcome those discursive barriers that may appear in solving certain problems.

The study of specialized literature allows us to conclude that the literary text helps students to become aware of the social, political, historical events that form the background of the text's action. The literary text thus represents the means of contextualizing the way in which the speaker behaves in a certain situation.

The literary text is the necessary and optimal didactic means for the restructuring of personal identity, knowledge and penetration into the culture and language of the interlocutor.

Therefore, the literary text is perceived as a favorable environment for the intersection of cultures with the aim of making students aware of diversity and difference, but also with the aim of developing and stimulating the intellectual side to allow the confrontation and perception of another vision of the world. It is worth noting that the literary text is treated as an authentic document designed as a learning space in which students explore any possibility of approaching the language, research the cultural, pragmatic, connotative potentialities inscribed in the foreign language studied [12].

BIBLIOGRAPHY

1. AIALA DE MELLO, R. Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE. In: *Langue(s) & Parole: revista de filología francesa y románica*. La dimension littéraire et culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues, N°. 4, 2019. p.161-172. ISSN-e 2466-7757.
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi. Diviziunea Politici Lingvistice*. Strasbourg: trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu, Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78259-0.
3. Carta europeană a plurilingvismului, 2005-2008. Disponibil: https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_rov2.13.pdf
4. CULEA, U. *Metodologia dezvoltării competenței de comunicare pragmatică în studierea limbii italiene prin valorificarea mass-mediei*. Chișinău, 2019. Teză de doctor în științe pedagogice. 265 p.
5. DIMITRIU, A. Valoarea pragmaticei în dezvoltarea competenței de comunicare în limba engleză la elevii din învățământul profesional etnic. In: *Integrare prin cercetare și inovare. Științe sociale*. 10-11 noiembrie 2020, Chișinău, Republica Moldova: CEP USM, 2020, pp.171-174. ISBN 978-9975-152-53-2.
6. LAȘCU, T. Exploration de l'univers socioculturel du texte littéraire en classe de langue. In: *Materialele Congresului Științific Internațional Moldo-Polono-Român Educație, politici, societate*, mai 2021, p.291. ISBN 978-9975- 76-207-6 p.291
7. LAȘCU, T. Enhancing students' sociocultural awareness through a discursive approach to literary texts. In: *Revistă de teorie și practică educațională a Centrului Educațional PRO DIDACTICA*, nr. 2-3 (132-133), pp.52-54, 2022. ISSN 1810-6455.
8. MEY, L.J. *Pragmatics: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993. 386p. ISBN 0631186913
9. MUSCAN, M. E. *Comunicarea interculturală și transferul cultural în procesul de învățare a unei limbi străine*. Ovidius University, Annals of Philology, XIII, 2002. pp.159-169. ISSN 1223-7248.
10. PETRICIUC, L. Aspecte ale formării competenței pragmatice la limba engleză în cadrul formal. In: *Revista de științe socioumane UPSC*, 2019, nr. 2(42), pp.101-108. ISSN 1857-0119.
11. RUSU, M-M. Competența de comunicare – perspective de abordare. În: *Revista Limba Română*, 2009, nr. 11-12, anul XIX. pp.124-137. ISSN 0235-9111.
12. SAMIRA, A. I. *De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère*. Synergies Chili, 2015. n° 11, p.95-103. Disponibil: <http://docplayer.fr/45961770-De-l-usage-des-textes-litteraires-comme-outil-didactique-pour-l-enseignement-apprentissage-du-francais-langue-etrangere.html>

THE STYLISTIC DIMENSION OF THE NOVEL *TO KILL A MOCKINGBIRD* BY
HARPER LEE

DIMENSIUNEA STILISTICĂ A ROMANULUI *SĂ UCIZI O PASĂRE CÂNTĂTOARE*
DE HARPER LEE

Daniela Pascaru
Associate Professor, PhD,
State University of Moldova,
ORCID: 0000-0003-1337-8531

Gabriela Șaganean
Associate Professor, PhD,
State University of Moldova,
ORCID: 0000-0001-7772-2405

CZU: 821.111(73).09

Rezumat: Scopul articolului este de a determina rolul figurilor de stil din opera literară în scopul captării atenției cititorilor, în baza romanului *Să ucizi o pasăre cântătoare* de Harper Lee, una dintre cele mai citite și mai bine vândute cărți din literatura americană. Figurile de stil sunt instrumente folosite de scriitori pentru a-și exprima mai bine ideile și pentru a spori nivelul de creativitate al operei. Aceste procedee stilistice ajută la evidențierea conceptelor și ideilor folosind o operă literară. Drept urmare, acestea contribuie la îmbunătățirea comprehensiunii textului de către cititori. Corpusul de exemple demonstrează că utilizarea corectă a figurilor de stil îi permite autorului să mențină cititorul interesat de lecturarea romanului și prin care înțelesul propriu al cuvintelor sau anumitor expresii este modificat pentru a da forță unei imagini descrise. Onomatopeea, aliterația, epitetul, comparația, metafora, hiperbola, metonimia etc. înfrumusețează imaginea pe care autorul o descrie și oferă mai multă originalitate textului. Unele dintre aceste procedee își ating efectul la nivel de propoziție/frază, în timp ce altele la nivel de text.

Cuvinte-cheie: roman, figuri de stil, epitet, comparație, metaforă, hiperbolă.

To Kill a Mockingbird is one of the most widely read, best-selling and powerful books in the American literature. It has made a noteworthy difference in the lives of individuals and in the culture as a whole and focuses on the sensitive and insightful description of race relations in Alabama at a time when the battle for integration and equal rights was at its height in America. We have chosen a novel as the source of our examples as it is “the only developing genre and therefore it reflects more deeply, more essentially, more sensitively and rapidly reality itself in the process of its unfolding [3, p.324].

Harper Lee's figurative language draws the reader into the experiences she describes and is more visual, more persuasive and more effectively holds the reader's imagination. Literary devices are tools used by writers to better express their ideas and enhance their creative writing. These devices help highlight concepts and ideas using a literary work. As a result, it improves the readers' comprehension of the text. “Stylistic devices evoke interest in the reader and hence activate the cognitive pattern for text processing” [1, p.151].

Harper Lee uses **onomatopoeia** in her novel *To Kill a Mockingbird* in a way that helps readers connect with the story. Like other authors, she uses onomatopoeia not only to describe the sounds the characters make and hear in the story, but also to change the mood and tone of the novel.

Both types of onomatopoeia are used: the direct and the indirect ones. **Direct onomatopoeias** imitate natural sounds, as: buzz “*the school buzzed with talk about him defending Tom Robinson*”; bang “*She went up to the front steps and banged on the door*”; roar “*“Shut your mouth, sir!” Judge Taylor was wide awake and roaring.*”; bam (a sudden very loud noise) “*Bam, bam, bam, and the checkerboard was swept clean of my men*”; hush (a fricative sound) “*Dill if you don’t hush I’ll knock you bowlegged*”; crackle (to make a succession of slight, sharp, popping sounds, as of dry wood burning) “*the faint crackle of his starched shirt*”, etc. These words have different degrees of imitative quality. Some of them immediately bring to mind whatever it is that produces the sound. Others, such as indirect onomatopoeia, require the exercise of imagination to decipher it.

Indirect onomatopoeia is a combination of sounds the aim of which is to make the sound of the utterance an echo of its sense. Some examples are: 1. *sibilant* (articulated with such a sound, as ‘s’, ‘z’, having or making a hissing sound) “*She had a curious habit of prefacing everything she said with a soft sibilant sound*”; 2. *whisper* (speaking softly without vibration of the vocal cords) “*I would find the living room overrun with Maycomb ladies, sipping, whispering, fanning*”; 3. *gargle* (rinse one's mouth and throat with a liquid) “*You go gargle—right now, you hear me?*”; 4. *wheeze* (breathing with a husky or whistling sound) “*someone wheezed and the night was still again.*”

Indirect onomatopoeia, unlike alliteration, demands some additional information of what makes the sound, as *soft sibilant sound* in the line above. When Jem Finch prowls around the Radley property, Scout waits with baited breath: “*I waited until it was time to worry and listened for Mr. Radley's shotgun. Then I thought I heard the back fence squeak. It was wishful thinking.*” In this instance, the word ‘squeak’ describes the sound the fence makes and, when pronounced, sounds like the actual noise itself.

Lee uses onomatopoeia to describe the sound of Jem's voice and the sound of the telephone: “*Suddenly Jem screamed, 'Atticus, the telephone's ringing!'*” The word ‘screamed’ presents the way in which Jem is speaking, while ‘ringing’ sounds very similar to the noise a telephone makes when it announces people that there is an incoming phone call.

Alliteration is used specifically when the narrator describes a family or a place which is important in this novel. Thus, the author uses alliteration when she needs the reader to pay closer attention to what is being described. It occurs in the case of Scout Finch, one of the main characters of the book, while describing her family background: “*Being Southerners, it was a source of shame to some members of the family that we had no recorded ancestors on either side of the Battle of Hastings.*” The repetition of the sound ‘s’ used here makes the reader pay attention to and remember these features about the Finch family.

Later Scout provides background about her town. In her description, she states: “*In rainy weather the streets turned to red slop; grass grew on the sidewalks, the courthouse sagged in the square. Somehow, it was hotter then: a black dog suffered on a summer's day; bony mules...flicked flies in the sweltering shade of the live oaks on the square...Ladies bathed before noon, after their three-o'clock naps, and by nightfall were like soft teacakes with frostings of sweat and sweet talcum.*” Multiple alliterations are used in this example. Since the entire novel takes place in this town, it is especially important for the reader to remember some of its characteristics.

Another vivid example of alliteration can be seen when Scout describes her father's childhood home: *"a widow's walk was on the roof, but no widows walked there..."*. This place is significant to the Finch family because being brought up there helped place them in the upper levels of society.

The novel is full of literary procedures like **metaphors** and **similes**. Harper Lee is a prominent image author. Her imagery makes one feel like they were really going through the story with the characters of the novel. The use of metaphors helps to make what we read more visual and engaging. The author's use of imagery helps us see the town and feel as though we are right there in the courtroom when Tom is convicted. We feel Scout's anger when Aunt Alexandra tries to force her to be more ladylike. Lee operates with the language that forces us to think. *"I wanted you to see what real courage is, instead of getting the idea that courage is a man with a gun in his hand. It's when you know you're licked before you begin but you begin anyway and you see it through no matter what."* Here Atticus explains to Jem why he thinks Mrs. Dubose is braver than anyone he has ever known. This comparison makes us visualize what courage is and what it is not.

Metaphors can transpose us to the novel. We become one with the characters because we can feel their experiences. *"Summer was our best season: it was sleeping on the back screened porch in cots, or trying to sleep in the tree-house; summer was everything good to eat; it was a thousand colors in a parched landscape."* Summer in Maycomb is more than a season; the language sings with comparatives, a joyous array of images and experiences, for example when Scout says *"I tried to climb into Jem's skin and walk around in it,"* she did not literally try to get into his skin. She was just trying to understand how he felt by looking at his problems through his eyes.

In describing Boo Radley, Scout states: *"When people's azaleas froze in a cold snap, it was because he had breathed on them. Any stealthy small crimes committed in Maycomb were his work. Once the town was terrorized by a series of morbid nocturnal events: people's chickens and household pets were found mutilated; although the culprit was Crazy Addie, who eventually drowned himself in Barker's Eddy, people still looked at the Radley Place, unwilling to discard their initial suspicions."*

The description of Boo develops an extended metaphor comparing a reclusive man to a terrible phantom. Scout compares Radley's pecans from the school yard to poison: *"Radley pecans would kill you."*

Little Chuck Little presents a current event that reports on Hitler's *"washin' all the feeble-minded and..."* which is a brutal metaphor for sending them to the "showers," or the gas chamber. Hitler believed in eliminating anyone who did not measure up to his standards.

The use of **similes** in a way delights our minds and feelings. Scout is a young girl who behaves like a boy. Her Aunt Alexandra has other ideas, and she insists that Scout behave like a lady. Alexandra feels so strongly about this that Scout tells us: *"Aunty said that one had to behave like a sunbeam."*

In the first chapter, the author uses many similes that help readers relate to the characters, for example, in describing Dill: *"... his hair was snow white and stuck to his head like duckfluff"*. The comparison of colour to snow and not just regular white or eggshell white can function as a metaphor. The comparison of his hair to duckfluff is a simile. Another simile to describe Dill's obsession with the Radley Place: *"The Radley Place fascinated Dill."*

In spite of our warnings and explanations it drew him as the moon draws water..."; Miss Caroline. "She looked and smelled like a peppermint drop."; Mrs. Dubose: "She was horrible. Her face was the color of a dirty pillowcase, and the corners of her mouth glistened with wet, which inched like a glacier down the deep grooves enclosing her chin"; Atticus as he walks toward Tim Johnson: "He walked quickly, but I thought he moved like an underwater swimmer: time had slowed to a nauseating crawl." The language is so rich and colourful that helps us perceive exactly what the author means.

When Aunt Alexandra comes to live with the Finches, she seems to know everything about every family's history and makes judgments of families often referencing their ancestor's similar tendencies. She knows the people of Maycomb, fits into the culture effortlessly, almost immediately becomes a part of the Ladies Missionary Society and the Maycomb Amanuensis Club. Scout describes her as if she had always lived there. The simile used to describe Aunt Alexandra's transition back into Maycomb life is: *"Aunt Alexandra fitted into the world of Maycomb like a hand in a glove, but never into the world of Jem and me."*

Metonymy is a relation based not on identification, but on some kind of association connecting the two concepts which these meanings represent. A metonymy occurs as a linguistic device when an object represents a concept. An example from the novel is when Miss Maudie asks Jem to *"give her a hand"* what she is really asking for is his help. Another example is *"Atticus Finch was the deadeast shot in Maycomb County in his time."* Saying Atticus was the shot is a metonymy, because he is not shot, but his gun is. Atticus is actually good at shooting a gun.

"Jem keeping his head" is an example of metonymy, a form of metaphor, in which Jem's head represents his "mind," and more specifically in this instance, his temper and good judgment. One cannot literally lose or "keep" an intangible object such as this, so again, the expression is not literally true, but figuratively true.

When a gang of white men from Maycomb (led by Mr. Cunningham) attempt to storm the Maycomb County jail, Atticus, who is guarding the jail being unarmed, has a hard time holding off the men until his kids show up and Scout shames the men into leaving in her innocence and persistence. Atticus discusses the event with Scout and says about Cunningham: *"Mr. Cunningham's basically a good man . . . he just has his blind spots along with the rest of us."* Here the term *"blind spot"* is an instance of metonymy. Atticus does not really mean that Cunningham is physically blind. He means he is unable to comprehend the inappropriateness of his actions - he just cannot understand how wrong he is until Scout starts talking which makes him realize what a good man Atticus is. Other examples of metonymy from the novel are: Mrs. Merriweather is referring to their maid's head or, more specifically, her hair. *"It's never entered that wool of hers,"* is Mrs. Merriweather's way of saying *"It's never entered that head of hers."*

Lee also makes use of **zeugma** while describing the characters as in the sentence: *"Calpurnia was something else again. She was all angles and bones; she was near-sighted; she squinted; her hand was wide as a bed slat and twice as hard"* or when describing the way Aunt Alexandra was travelling: *"she owned a bright green square Buick and a black chauffeur, both kept"*. From the above examples we infer that zeugmas may be employed to give the narration an air of light-hearted humour or banter.

When Atticus addresses the jury, a pun is created. "*This case is as simple as black and white.*" The phrase "*black and white*" is used to refer to something simple, but it also refers to the case that deals with race issues. Stating the fact that "*General Jackson hadn't run Creeks up the creek*" is also a pun. In fact, the humorous effect is caused by the interplay not of two meanings of one word, but of two words. '*Creek*' as native American people living in parts of Florida and Oklahoma and '*creek*' as a shallow stream of water respectively.

Interjections express the character's feelings strongly and they are present in the work as conventional symbols of human emotions. Oh! "*Oh God, where is he?*", Ah! "*Ah-ah, don't touch him,*" Atticus said.", Gosh! "*Gosh yes,*" said Jem.", Hush! "*Hush,*" said Jem" are examples of primary interjections, though some of them once had logical meaning. 'Heavens!' "*Heavens alive, take it all!*", 'God!' "*Oh God...*", 'Come on!' "*Scout, get away from there, come on!*", 'God Almighty' "*God Almighty.*" Jem's voice was reverent.", 'dear!' "*oh dear, I'm so sorry I romped on her*", 'Lord!' "*Lord, what a name.*", 'For God's sake!' "*For God's sake, Mr. Finch, look where he is!*" and many others of this kind are examples of interjections from the novel that reveal the characters' feelings, surprise, anger, pleasure, etc.

An interesting form of epithets is used, i.e. **phrase epithets**. A phrase functions as an epithet if its main formal requirement is maintained, for example: "*She was bullet-headed with strange almond-shaped eyes, straight nose, and an Indian-bow mouth.*", "*You'll have a very unladylike scar on your wedding-ring finger.*", "*She also wore high-heeled pumps and a red-and-white-striped dress.*", "*they were sullen-looking, sleepy-eyed men*", "*last-will-and-testament diction*". All these epithets provide a vivid picture of the described people or things.

By definition, an **oxymoron** combines two incongruous and seemingly contradictory words and meanings for a special effect. In other words, two words that normally do not work together and contradict or go against each other in meaning are brought together for a special effect. "*The warm bitter sweet smell of a clean Negro...*" is a vivid example in this regard. Something can be both bitter and sweet at the same time and both words combined have a special effect on the reader. Another amazing example is "*happy cemetery*" where by definition a cemetery creates the image of darkness and horror being the place for the burial of the dead, while in the text it is considered a happy place full of light.

The interplay between logical and nominal meanings of a word is called *antonomasia*. As in other stylistic devices based on the interaction of lexical meanings, the two kinds of meanings must be found in the word simultaneously. Here are some examples of genuine **antonomasia**: *Misses Tutti and Frutti* (their names were Sarah and Frances) were sisters who lived together. *Little Three-Eyes* is Jem's addressing form to his little sister Scout before he went to retrieve his pants from the Radley's fence. He asks her if she is asleep because it is obvious that he wants her to know he is going in case he does not come back or something happens to him. *Miss Priss* is another Scout's nickname that Calpurnia was addressing to her having the meaning a spoiled or uptight person who thinks she is too good for everyone or everything or it can be a short form of princess.

There are certain **euphemisms** that are employed and "*to buy cotton*" is one of them. This phrase is used in reference to Mr. Radley as Scout states: "*I never knew how old Mr. Radley made his living- Jem said he 'bought cotton,' a polite term for doing nothing...*" In

the 1930's, many threw a bag around the shoulders and picked cotton to make some pittance with which they tried to feed their children. It seems that Mr. Radley was one of those people. When Scout asks Atticus "What's rape?", he gives her a typical, honest answer: "*He sighed, and said rape was carnal knowledge of a female with force and without consent.*" But his definition was apparently beyond Scout's comprehension, or else she did not seem to understand the seriousness of the crime, although the use of euphemism here veils the sexual act. In the next phrase "*Long ago, in a burst of friendliness, Auntie and Uncle Jimmy produced a son named Henry*", the author masks the same concept of sexual intercourse, naming it "*a burst of friendliness*" and its result is the birth of the child using the verb 'produce', instead of 'giving birth'.

Hyperbole also attracts the reader's attention to deliberate overstatements or exaggerations and it helps the reader better understand both tangible and intangible aspects of the novel, for example, the adult Scout describes the summer heat of her childhood: "*Somehow it was hotter then: a black dog suffered on a summer's day; bony mules hitched to Hoover carts flicked flies in the sweltering shade of the live oaks on the square. Men's stiff collars wilted by nine in the morning.*" The reference helps to emphasize just how truly sweltering it was. Scout shares that the collars of men's shirts were no longer stiff by 9 AM. The average workday starts at about 8 AM, meaning the starched and ironed shirts were a mess within an hour. This is certainly an example of exaggerated speech. Scout continues to describe Maycomb: "*People moved slowly then...A day was twenty-four hours long but seemed longer. There was no hurry, for there was nowhere to go, nothing to buy and no money to buy it with, nothing to see outside the boundaries of Maycomb County.*" It doesn't matter where you are on the planet - a day is always 24 hours long. Describing a day in Maycomb as longer than that highlights just how slow and boring daily life was. Scout also emphasizes this point by stating that there was '*nowhere to go*', '*nothing to buy*', and '*nothing to see*.' Use of the word '*nothing*' is a good clue that this is hyperbole. The word '*nothing*' is very extreme; certainly there had to be something to see or do outside of Maycomb. When Scout and Jem Finch first meet their neighbour's nephew, they are quite surprised by his small stature. The boy introduces himself as Charles Baker Harris and informs them that he is in fact seven years old. Jem's first impression was that he could not have been much older than four. He says to Dill: "*Your name's longer'n you are. Bet it's a foot longer.*" Jem's hyperbolic comparison of Dill's height to the length of his name emphasizes how teeny the tiny Dill actually is.

Harper Lee exploits a great variety of stylistic device that serve a wide range of purposes in literature. Some work on an intellectual or logical level, while others have a more emotional effect that make the novel a memorable one full of catchy, distinctive and impressive portrayals and scenes.

Stylistic devices used by Harper Lee aim at creating images that improve the effectiveness, clarity of the tone and mood of the novel emphasizing her opinions about racism and prejudice.

BIBLIOGRAPHY

1. BAKHTIN, M. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin: University of Texas Press, 1981, 480p.
2. IRIMIA, D. *Introducere in stilistică*. Polirom, Iași, 1999, ISBN 973683283X, 280p.

3. WATSON, G. *The State of Stylistics*: PALA 26 Poetics and Linguistics Association Conference. 2008.

REQUIREMENTS FOR DESIGNING AND MAKING TESTS

CERINȚELE PENTRU PROIECTAREA ȘI EFECTUAREA TESTĂRIILOR

Eraneac Sagoian,
PhD, Assoc.Prof.,
"Ion Creangă" SPU, Chișinău

Agunik Sagoyan
Superior didactic degree,
"Dmitrii Cantemir" Lyceum, Chișinău

Svetlana Sheverina
Superior didactic degree,
MBEI SES №8, Mytishchi, Moscow region
ORCID: 0000-0001-9812-1094

CZU:37.091.27=111

Rezumat: *Proiectarea unui test este o etapă valoroasă a procesului educativ și trebuie luate în considerație multe aspecte. Planificând un test, cadrele didactice trebuie să se asigure că toți elevii sunt capabili să îndeplinească sarcinile și să simtă că testele sunt efectuate pentru a-și verifica nivelul de cunoștințe. În acest articol se discută despre cum se proiectează un test, care este importanța baremului de notare pentru studenți și cadrele didactice în definirea criteriilor de evaluare a unei testări.*

Cuvinte-cheie: *proces, conținut, obiective, atribuire, realizare, progres, validitate, fiabilitate, abilitate de a face.*

Before testing students, teachers practice content. Anyone who has ever been a student is familiar with this cycle of instruction and evaluation. Tests are designed to measure student learning. However, there may be more nuanced explanations for why schools administer exams.

Although many educators and course designers recognize the value of well-written examinations, not everyone is skilled in their creation.

Writing a decent test is a difficult task that necessitates persistence, wisdom, and some amount of trial and error. Being educators, we want to give our pupils everything we know. In order to realize what our students have understood teachers must test them on the material under study.

Every action we do in class must have reason, and tests are certainly no exception. We implement tests for a variety of purposes. Using the results of tests, we can determine where the pupils are right now and how best to teach them. It informs us about what our pupils already know and encourages them to learn or refresh stuff that is actually highly crucial. Additionally, well-planned tests will provide kids a sense of accomplishment and academic advancement. [5, p.132]

As a result, some crucial considerations about the test's content quality must be addressed when creating a test:

- ✓ What are the test specifications?
- ✓ What skills do they indicate will be tested?
- ✓ How many questions and how many areas will be covered?
- ✓ How many sections will there be?
- ✓ What formats will be used to test? [1]

Additionally, test questions ought to use the same terminology that is employed in the classroom. Test questions should be stated in plain, uncomplicated language without unnecessary details or hints. Furthermore, test items should be free of gender, racial, and ethnic bias. Beyond these two requirements, a student's language background affects how well they score on tests. Language obstacles may be caused by the vocabulary (uncommon usage; non-literal usage) and syntax of the test.

Moreover, test questions should reflect the unit's objectives; students should be aware of what to expect from each test item; and one test item should not be used to answer another. Ample time should be given for test completion, and points should be assigned before the test is given. In order to grade students constructively, the instructor must offer written or spoken feedback that enables the students to understand what they succeeded in and failed to succeed in throughout the test. Feedback might come in the form of supportive remarks on a test or paper that show appreciation for the student's efforts, compliments for what they have achieved, and advice on how to do better next time.

Tests are designed specifically to support the learning process. An excellent test is created with questions that cannot be quickly answered without careful planning. All kinds of test questions that can't be guessed easily and demand that a student understand the fundamentals of factual information can be created. [6]

General Test Taking Tips:

- ✓ Tell students to survey the entire test before they begin. This will help them identify which section will be quick and/or easy and which will require more time and thought.
- ✓ Encourage students to underline important words in the directions such as list, discuss, define, etc.
- ✓ Instruct students that when they take a test, they should do the easy questions first.
- ✓ Help students schedule their time by estimating the total time available compared to the number of questions on the test. They need to recognize that some types of questions will take longer than others.
- ✓ Suggest that students put a checkmark next to any questions which they left blank and will need to come back to for completion later.
- ✓ Prompt students to hold onto their test until they have looked it over thoroughly. They should make sure they have completed each task and have reread the entire test to verify that they have given the answers they intended. [4]

There are many steps you can take to ensure that your test is more effective and that test writing becomes a learning experience:

1. **The elements of a good test.** A good test will give us a more reliable indication of our students' skills and it ensures that they don't suffer unfairly because of a poor question. How can we be sure that we have produced a good test?

2. **Validity of a test.** A good test also needs to be valid. It must test what it is meant to test.

3. **Clarity.** Make sure the instructions for each item are clear. They should usually include a sample item and solution.

4. **Do-ability.** The test should be quite do-able: not too difficult, with no trick questions. Ask a colleague to read it and answer the questions before finalizing.

5. **Reliability of a test.** A test should also be reliable. This means that it should produce consistent results at different times. If the test conditions stay the same, different groups of students at a particular level of ability should get the same result each time.

6. **The affect of tests.** We must also bear in mind the affect of our tests. Has the test caused too much anxiety in the students? Are the students familiar with the test types in the exam? If a student has never seen a cloze passage before she may not be able to write a test that reflects her true ability. The solution to this is to try and reduce the negative effects by using familiar test types and making the test as non-threatening as possible.

7. **Marking.** Decide exactly how will assess each of the test, and how much weighting (percentage of the total grade) you will give it. Make marking system as easy as you can.

8. **Interest.** Try to go for interesting content and tasks, in order to make the test more motivating for the learners. [3, p.42] [5, p.133]

Many educators find that authentic assessment is most successful when students know just what is expected. Teachers should specify standards and expectations in detail for this reason. Teachers evaluate students' work using rubrics, which are predetermined lists of standards. As they evaluate their own work and processes to determine how it compares to the standard outlined in the rubric, students are encouraged to reflect on their own thinking and even consider their own standards for what constitutes "excellent." Teachers help students develop their higher-level thinking skills by using rubrics. [2]

Advantages in Using Rubrics:

- Many experts believe that rubrics improve students' end products and therefore increase learning.
- When teachers evaluate papers or projects, they know implicitly what makes a good final product and why.
- When students receive rubrics beforehand, they understand how they will be evaluated and can prepare accordingly.
- Developing a grid and making it available as a tool for students' use will provide a frame of reference for the self-assessment of the quality of their work.

Criteria for Scoring

?	✓ This is the highest rating ✓ The student is extremely knowledgeable about the topic ✓ The student demonstrates in-depth understanding of important ideas ✓ The student shows a depth of understanding of important relationships ✓ The answer is fully developed and includes specific facts or examples ✓ The answer is organized around big ideas, major concepts/principles ✓ The response is exemplary, detailed and clear
?	✓ The student is knowledgeable about the topic ✓ The student has a good understanding of the topic ✓ The student includes some of the important ideas related to the topic ✓ The student shows a good understanding of the important relationships ✓ The answer demonstrates includes adequate supporting facts or examples ✓ The answer demonstrates some organization around big ideas, major concepts/principles ✓ The response is good, has some detail, and is clear
?	✓ This is the middle score of the scale ✓ The student demonstrates some knowledge and understanding of the topic. ✓ The overall answer is OK but may show apparent gaps in his/her understanding and knowledge ✓ The student includes some of the important ideas related to the topic ✓ The student shows some but limited understanding of the relationships ✓ The answer demonstrates satisfactory development of ideas and includes some supporting facts or examples ✓ The response is satisfactory, containing some detail, but the answer may be vague or not well developed and may include misconceptions or some inaccurate information
?	✓ The student has little knowledge or understanding of the topic ✓ The student does not develop the ideas or deal with the relationships among the ideas ✓ The response contains misconceptions or inaccurate information ✓ The student may rely heavily on the group activity ✓ The response is poor and lacks clarity
?	✓ The student shows no knowledge or understanding of the topic. ✓ The student either: (1) writes about the topic using irrelevant or inaccurate information (2) recalls the steps of the Group Activity in Part II of the performance assessment, adding no new or relevant information and showing no understanding of how the activity relates to the general

	topic.
?	✓ The student either: (1) left the answer blank (2) wrote about a different topic (3) wrote "I don't know"

[7]

Many students need support when taking tests. The type and extent of adaptations for fair test administration will vary from student to student and, possibly, from subject to subject for the same student. In addition, as the student gains skills, fewer accommodations may be needed.

BIBLIOGRAPHY

1. Jacobs, Lucy C. "How to Write Better Tests," Indiana University, Bureau of Education Studies & Testing http://www.indiana.edu/~best/write_better_tests.html
2. Kelly, Melissa. School Testing Assesses Knowledge Gains and Gaps. ThoughtCo, Aug. 27, 2020, <http://www.thoughtco.com/the-purpose-of-tests-7688>.
3. Penny Ur, *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge University Press, 1991, ISBN 0521449944, 375p.
4. Rudman, Herbert C. Integrating Testing with Teaching, ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=1&n=6>
5. Sagoian, E., *Methods of Teaching English and Lesson Planning*, Chisinau, Tipogr. Garomont Studio, 2019, 218p., ISBN 978-9975-134-87-3
6. Svinicki, Marilla. I'd Like to Use Essay Tests, But... The Professional & Organizational Development Network in Higher Education
7. <http://www.ucet.ufl.edu/ProgramService/topic6-2.html>
8. <https://www.teachersfirst.com/lessons/rubrics/why-use-rubrics.cfm>

HOW TO ASSESS DESCRIPTIVE ESSAY WRITING

MODALITĂȚILE DE EVALUARE A ESEURILOR DESCRIPTIVE

Svetlana Skaraeva,

English teacher,

Tiraspol humanitarian-mathematical gymnasium

ORCID: 0000-0001-8026-3262

CZU: 373.091.27:811.111

Rezumat: Evaluarea este un element foarte important al predării scrisului descriptiv. Cu toate acestea, nu este ușor să dezvoltăm o metodă practică de evaluare a lucrărilor scrise. Prin urmare, după trecerea în revistă a literaturii trecute și actuale pe această temă, acest articol descrie proiectarea și implementarea unei rubrici analitice care cuprinde patru calități majore ale limbajului creativ (imagine, caracterizare, voce și poveste). Fiabilitatea și validitatea rubricii propuse sunt de asemenea aplicate în practică. Rezultatul arată că grila oferă un grad ridicat de fiabilitate și valoare de valabilitate. În plus, articolul include câteva exemple de analize pentru a explica aplicarea sa.

Cuvinte-cheie: autoevaluare, scriere, text descriptiv

As an old proverb goes “A stitch in time saves nine”. Let me start my analytical rubric from the first step that teachers should make before rushing to start assessing their students’ essays. And that step is taking a moment to think and familiarise ourselves with what assessment actually is - and what it is expected of us, teachers, while evaluating students’ descriptive writing. We are all individual readers with our own tastes and prejudices, but what is really demanding is that we need to make decisions based on our students’ qualifications of what comes from their imagination. By generalising, we can prove that “the evaluation of works of art is purely subjective and thus cannot be codified” [6; p.52].

An essay, as is a piece of writing from a personal point of view, methodically examines and evaluates a topic or issue. An essay describes, clarifies and analyses a subject, typically with an academic agenda. The word itself stems from the French essayer, meaning ‘to try’ or ‘to attempt’. The first author to describe his work in such terms was the Frenchman, Michel de Montaigne (1533-1592), one of the most significant philosophers of the French Renaissance. One of his works, *Essais* (1580), is translated literally as ‘Attempts’ or ‘Trials’. It contains some of the most influential essays ever written, balancing intellectual knowledge and personal storytelling.

Assessment is the primary concern of all educational settings. Marks provide students with significant information about their performance and progress [3]. However, it is not without limitations. Many assessment techniques lack sufficient validity and reliability [1] and low marks might lead to low self-esteem and subsequently discourage students [4].

It is clear that to objectify evaluation teachers should set standard criteria for evaluating creative works. Rubrics or grading grids are the best ways to ensure objectivity in creativity assessment [2]. Thus, let us take as an example an assessment rubric which encompasses the major qualities of descriptive language.

To estimate each piece of writing, four levels of achievement are set. They include *excellent*, *good*, *fair* and *poor* which are defined as follows:

- 1) Excellent: Writing in this category demonstrates an excellent use of the criterion.
- 2) Good: For writings which fall in this level the criterion is partially achieved.
- 3) Fair: In this category, the criterion is minimally achieved.
- 4) Poor: Writing in this category does not meet the criterion in any respect.

Table 1. Descriptive writing rubric

Criteria	4.Excellent	3.Good	2.Fair	1.Poor
Image	Maximal use of significant details (there is no or just 1 abstraction, generalization and judgment)	Several use of significant details (they are significantly more than abstractions, generalizations and judgments)	Minimal use of significant details (they are significantly less than abstractions, generalizations and judgments)	No use of significant details (sole use of abstractions, generalizations and judgments)
Characterization	Maximal use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal	Several use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal	Minimal use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal	No use of characters' physical appearance, action, thought, symbol, etc. to reveal

	characters (complete indirect characterization)	characters	characters	characters (complete direct characterization)
Voice	Maximal use of images to make the voice appealing	Several use of images to make the voice appealing	Minimal use of images to make the voice appealing	No use of images to make the voice appealing
Story	The use of narrative to convey purpose	-	-	No use of narrative to convey purpose (purpose is conveyed through formal statement)

Reliability is one of the major criteria on which the effectiveness of rubrics depends. In general, reliability refers to consistency of measurement. To explore the reliability of the proposed rubric, 5 samples of descriptive writing from one class were collected and analyzed using the rubric. In fact, gymnasium English curriculum does not include any additional hours for practicing writing skills. However, due to the examination requirements, teaching creative writing is absolutely necessary. Thus, a cultural visit to Tiraspol Art Gallery to a personal exhibition of an artist, designer, sculptor Gennady Nikolaevich Spitsyn “Parallel worlds” was realised to let students plunge into the world of art and try to bring them closer to art analysis.

For a detailed explanation of how these criteria might be applied to students' writing, let us some examine some sample analyses.

Example 1: (Ignat)



“I am going to describe a painting. Its name is “Phoenix”. This is an abstract painting. It was painted by Gennady Spitsyn. I think it belongs to Symbolism. The main painting technique is oil on canvas. It is presented at the exhibition “Parallel Worlds” by Gennady Spitsyn.

The painting shows the phoenix. It can be seen in the foreground. Actually, it is the only object depicted. In the background we can see some strange forms which should represent the fire. In the bottom right corner you can see the author’s signature.

The technique of this painting is very unusual. The lines are slightly curved and white. The brushstrokes are thin while the painting texture is rough. The colours are mostly warm. The author used such colours as bright orange, yellow, white, red, green, blue. All the colours are really bright.

The main theme of painting is probably the phoenix myth. In my opinion the atmosphere is aggressive and mystical.”

Analysis:

Image (Excellent), Characterization (Excellent), Voice (Excellent), Story (Excellent).

Example 2: (Kate)

“I was struck by Spitsyn’s painting “Sisters”. In the foreground, occupying the majority of the canvas, two girls are depicted. The most noticeable thing about them is their eyes. They fascinate anyone who looks at them, and seem to hypnotize you. Their clothes, covering their heads, are clearly and vividly showed. The light, almost white skins of the girls emphasize



their facial features even more. The background is dark, cold tones, which makes the images of the “Sisters” stand out so clearly in the picture. The artist perfectly conveyed the color scheme and mood through his creation, so it seems that the “Sisters” in the picture are real”.

Analysis:

Image (Excellent), Characterization (Excellent), Voice (Excellent), Story (Excellent).

Example 3: **(Alexey)** – the previous picture chosen

“This picture shows 2 young women looking at us. They are in the foreground and occupy almost the entire picture. The background is done in dull bright purple and blue tones.

In the bottom right corner there is the signature of the author of this painting Gennady Spitsyn. In the middle we can see beautiful white women’s faces with a slight blush.

Their penetrating eyes look into the soul. It seems that they read our minds. Their orange clothes in triangular shapes emphasize the grace and beauty of the women and add mystery to the picture.

In the Tiraspol gallery there were many paintings made by Gennady Spitsyn, but this one attracted me the most. The picture is full of mysticism, mystery and magical charms. Dark colors mixed with light ones. This makes the picture very beautiful”.

Analysis:

Image (Excellent), Characterization (Excellent), Voice (Excellent), Story (Excellent).

Example 4: **(Vlada)**



“Today I visited an art gallery in Tiraspol, where there were a lot of interesting works. One of them is a painting which is called “The Alien”. It is a famous work by Gennady Spitsyn, who is a very famous artist from Pridnestrovie. The picture makes the viewer feel anxiety, although the face looks human but the variety of shapes and colours disturbs me a bit. By the way, the picture itself is very impressive. The problem, illustrated here, is the difference between humankind and possible alien species. Though we look similar, we are very different from each other, but, perhaps, the painter wants to tell us that even though we are different, we can also be friends with each other.

In the foreground of this painting I can see a lot of different shapes, which resemble a humanoid face when you look at them from some distance. In the background I can see lots of lines and dots. I think they’re meant to depict space or some distant plant. This picture has lots of different colours, mostly the dark ones, but some light colours are also present.

I like this work a lot. I like the way the artist combines shades in the picture. It is filled with deep meaning”.

Analysis:

Image (Excellent), Characterization (Excellent), Voice (Excellent), Story (Excellent).

Example 5: **(Maria)**



“The picture that I would like to describe is called “Fertility”. It was painted by an artist from Pridnestrovie – Gennadiy Spitsyn. This picture is painted on canvas with oil paints. This painting is located in the art gallery in Tiraspol.

In the picture we can see three mysterious young girls. They are in different poses. Two of the girls raised their hands and put them on their heads. The third is holding pears. They look the same: brown hair, white dresses. In the lower left and right corners of the picture there are two baskets with fruits. The baskets are filled with plums and pears. The background is painted in blue and purple shades. The bright yellow color of the pears stands out against the background. In the picture there are also green, brown and pink shades. I like this picture. I like the way the artist combines shades in this picture”.

Analysis:

Image (Excellent), Characterization (Excellent), Voice (Excellent), Story (Excellent).

Validity is still another contributing factor to the quality of a rubric. It refers to how far a rubric measures what it purports to measure [5]. To estimate whether the proposed rubric truly measures descriptive skills in writing, we compared the grades for student's works and correlated them with another teacher's ranking of the same sample. Thus, the proposed analytical rubric proved to be a useful tool for assessing creativity as it made the process more reliable and sufficient. However, further empirical research is required to substantiate the results.

BIBLIOGRAPHY

1. BAER, J.; MCKOOL, S. S. Assessing creativity using the consensual assessment technique. In: SCHREINER, S. (ed.), *Handbook of research on assessment technologies, methods and applications in higher education*. Hershey, PA: Information Science Reference, 2009, p.65-77.
2. BLOMER, Y. Assessment in creative writing. In: *Wascana Review* 43, 2011, p.61-73.
3. HARMER, J. *The practice of English language teaching*. England: Pearson Education, 2007.
4. KROLL, J. A. *Can we assess creative writing fairly?* *Text* 1, 1997, p.1-7.
5. MACKEY, A.; GASS, S. *Second language research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
6. NEWMAN, J. The evaluation of creative writing at M.A. level (UK). In: EARNSHAW, S. (ed.), *The handbook of teaching creative writing*. Edinburg: Edinburg University Press, 2007, p.24-36.